Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8370794
Centre d'intérêt: 755

Archambault, Ariane.

L'enseignement du français, langue seconde, aux adultes / Ariane Archambault, Jean-Claude Corbeil. -- Québec : Conseil de la langue française, 1982.
141 p. ; 28 cm. -- (Notes et documents / Conseil de la langue française du Québec ; 23)

Sous-titre: Description de l'organisation administrative et pédagogique, réflexion sur certains problèmes linguistiques et culturels sous-jacents. Bibliogr.: p. [139]-141.

ISBN 2-550-02279-3

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Français (Langue) *Langue seconde *Programme d'enseignement *Méthode d'enseignement *Moyen d'enseignement *Education des adultes

Une première partie de l'étude s'attache à décrire la situation de l'enseignement du français, langue seconde, aux adultes: organisation financière et pédagogique, méthodes et moyens d'enseignement. La seconde porte sur deux aspects particuliers du contenu de cet enseignement: l'importance accordée aux particularités du français québécois ainsi que la façon de présenter la culture et le milieu québécois.

L'information provient d'entrevues réalisées avec une vingtaine de personnes impliquées dans le dossier et d'une cueillette aussi exhaustive que possible de l'information imprimée. L'enquête touchait particulièrement le ministère de l'Education (enseignement aux adultes, enseignement collégial et enseignement privé), le ministère de l'Immigration (centres d'orientation et de formation des immigrants) et les universités.

L'inventaire des formes administratives de l'enseignement du français, langue seconde, aux adultes souligne la concurrence qui existe entre ces établissements de même que la disparité dans les conditions de travail des enseignants et les approches pédagogiques utilisées. Il semble par ailleurs que l'enseignement des langues secondes soit le parent pauvre de la recherche pédagogique et linguistique. Sous sa forme actuelle, il n'est trop souvent qu'un sous-produit de l'enseignement aux adolescents. Or le lent cheminement des méthodes structuro-globales ne correspond ni aux besoins ni aux disponibilités des clientèles adultes.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370794

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE, AUX ADULTES

par

Ariane ARCHAMBAULT
Jean-Claude CORBEIL

Conseil de la langue française

E D U Q 8370794

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, LANGUE SECONDE, AUX ADULTES

- Description de l'organisation administrative et pédagogique

- Réflexion sur certains problèmes linguistiques et culturels sous-jacents

Ariane ARCHAMBAULT
Jean-Claude CORBEIL

Cet ouvrage a été publié
par le service des communications
du Conseil de la langue française.

Dépôt légal - 1e trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-02279-3

PRÉSENTATION

La Charte de la langue française, qui fait du français "la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires", réclame, par le fait même, une intensification de l'enseignement du français, tout particulièrement auprès des adultes non francophones. Depuis plusieurs années, de nombreux programmes d'enseignement du français, langue seconde, aux adultes ont été mis sur pied tant par les commissions scolaires que par les cegeps, les universités et les entreprises, sans véritable coordination. On a pu observer également des modifications importantes dans la manière d'assurer cet enseignement: des entreprises ont tendance à abandonner l'enseignement, — cours maison — et à recourir aux services des établissements d'enseignement (collèges, universités), lesquels n'étaient pas toujours prêts à recevoir cette clientèle bien particulière. Devant cette situation, plusieurs personnes se sont demandé s'il n'y avait pas là improvisation et baisse de la qualité de cet enseignement. Le présent document ne pourra répondre à cette question. Cependant, par la description de l'organisation de l'enseignement du français, langue seconde, aux adultes, du matériel didactique utilisé, du corps professoral et de l'environnement linguistique et culturel dans lequel se donne cet enseignement, il sera possible de mieux juger la situation présente et, s'il y a lieu, d'entrevoir des voies d'amélioration.

Il faut savoir gré aux auteurs de ne pas s'être limités à cette simple description de la situation mais d'avoir posé dans un troisième chapitre deux questions qui ne peuvent être dissociées de cet enseignement:

1- Comment se pose la question des particularités du français au Québec ("le français standard d'ici", "le français québécois") dans l'enseignement du français comme langue seconde?

2- Comment la culture et le milieu québécois sont-ils présentés à travers cet enseignement?

Soulignons enfin l'excellence du travail réalisé par les deux auteurs, Ariane Archambault et Jean-Claude Corbeil. Par ailleurs, Édith Bédard, de notre Direction des études et recherches, a supervisé ce projet de recherche.

Michel Amyot, directeur
Direction des études
et recherches

TABLE DES MATIÈRES

	Page
LISTE DES SIGLES	
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER: L'ORGANISATION FINANCIÈRE ET PÉDAGOGIQUE	7
1. Le ministère de l'Éducation	8
1.1. La Direction générale de l'enseignement aux adultes (D.G.E.A.): les cours des commissions scolaires	8
1.1.1. Les sources de financement	8
1.1.2. Le rôle respectif de la D.G.E.A. et des commissions scolaires	12
1.1.3. Les normes administratives et pédagogiques	13
1.2. La DIGEC: les cours des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps)	21
1.2.1. Les sources de financement	23
1.2.2. Les normes administratives et pédagogiques	25
1.3. Les écoles de langue privées	29
1.3.1. Le rôle du M.E.Q.: le Service général de l'enseignement privé (S.G.E.P.)	30
1.3.2. La situation générale des écoles de langue privées	31
1.3.3. Deux cas particuliers	35
2. Le ministère de l'Immigration: les centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI)	38
2.1. Une clientèle très particulière	38
2.2. Les sources de financement	40

TABLE DES MATIÈRES (suite)

		Page
2.2.1.	Le financement des cours à temps partiel	41
2.2.2.	Le financement des cours à temps plein	42
2.3.	Les normes administratives et pédagogiques	45
2.3.1.	Le programme-cadre	45
2.3.2.	Les formules de cours	47
2.3.3.	Le choix des méthodes	49
2.3.4.	Le contrôle de l'enseignement	50
2.3.5.	Les critères de sélection des professeurs	51
2.4.	La relation entre les COFI et les commissions scolaires	52
3.	Les cours de langue des universités	54
3.1.	Les sources de financement	54
3.2.	Le programme de cours	55
3.3.	Les formules de cours	55
3.4.	Les méthodes, le contrôle et le personnel	56
3.5.	La clientèle	57
4.	Observations générales	57
CHAPITRE II - LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE		61
1.	Vue d'ensemble de la question	61
1.1.	Les méthodes	61
1.2.	Le matériel maison	64

TABLE DES MATIÈRES (suite)

Page

2. Présentation des méthodes les plus courantes 67

2.1. Le français international 67

2.1.1. L'éditeur 67
2.1.2. La clientèle visée 67
2.1.3. La structure de la méthode 68
2.1.4. Le modèle linguistique 69
2.1.5. Le modèle culturel 69

2.2. Dialogue Canada 70

2.2.1. L'éditeur 70
2.2.2. La clientèle visée 70
2.2.3. La structure de la méthode 70
2.2.4. Le modèle linguistique 71
2.2.5. Le modèle culturel 72

2.3. De vive voix 72

2.3.1. L'éditeur 72
2.3.2. La clientèle visée 72
2.3.3. La structure de la méthode 72
2.3.4. Le modèle linguistique 73
2.3.5. Le modèle culturel 73

3. Observations au sujet du matériel 73

3.1. L'inadaptation des méthodes 74

3.2. L'improvisation du matériel maison 77

3.3. L'absence de recherches 79

TABLE DES MATIÈRES (suite)

	Page
CHAPITRE III - LA LANGUE ET LA CULTURE	83
1. L'enseignement de la langue	87
1.1. La variation géographique	89
1.2. La variation sociolinguistique	91
1.3. La confusion de la variation géographique et sociolinguistique	93
1.4. La variation occupationnelle	99
1.5. Le matériel pédagogique et la variation linguistique	101
1.5.1. Les méthodes	101
1.5.2. Le matériel d'appoint	104
1.5.3. L'approche fonctionnelle	107
2. L'enseignement de la culture	111
2.1. Le contenu culturel des méthodes	112
2.2. L'apport des professeurs	113
2.3. L'intégration culturelle	115
CONCLUSION	119
ANNEXE A	123
ANNEXE B	127
ANNEXE C	131
ANNEXE D	133
BIBLIOGRAPHIE	139

LISTE DES SIGLES

C.E.C.M.	Commission des écoles catholiques de Montréal
CLE	Centre de linguistique de l'entreprise
COFI	Centres d'orientation et de formation des immigrants, ministère de l'Immigration
CREDIF	Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français
D.G.E.A.	Direction générale de l'enseignement aux adultes, ministère de l'Éducation
DIGEC	Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Éducation
M.E.Q.	Ministère de l'Éducation du Québec
M.I.Q.	Ministère de l'Immigration du Québec
P.S.B.G.M.	Protestant School Board of Greater Montreal
S.G.E.P.	Service général de l'enseignement privé, ministère de l'Éducation

INTRODUCTION

LES AXES DE LA RECHERCHE

Quel qu'en soit l'objet, l'enseignement est constitué de deux aspects, intrinsèquement liés comme le verso et le recto d'une feuille de papier. D'une part, l'aspect concret, terre-à-terre pour ainsi dire, l'aspect organisation: brique et béton, salles de cours, nombre d'heures, examens, frais de scolarité, sélection, engagement et rétribution du personnel, mise au point et administration de programmes. D'autre part, l'aspect contenu de l'enseignement et les problèmes théoriques qu'il soulève, ici la relation entre enseignement du français et insertion dans la société québécoise. Il ne faudra donc pas s'étonner de l'énorme différence de tonalité entre les premier ou deuxième chapitres de ce rapport, qui traitent de l'aspect concret de la question qui nous occupe, c'est-à-dire les diverses formes d'organisation de l'enseignement du français aux adultes ou le matériel pédagogique en usage, et le troisième chapitre, qui en examine l'aspect théorique, essentiellement la question du ou des modèles linguistiques dont la connaissance ou la reconnaissance est nécessaire à l'adulte et la place qu'y tient la culture québécoise dans l'enseignement du français, langue seconde.

Dans ce rapport, le mot "adulte" désigne une personne qui est déjà sur le marché du travail et qui suit des cours à temps partiel. Ce n'est donc pas une question d'âge: on devient adulte en ce sens dès que l'on quitte l'école pour aller travailler. De la même manière, on redevient étudiant régulier dès qu'on s'inscrit à des cours à plein temps, surtout au cégep et à l'université. Enfin, être sur le marché du travail ne signifie pas le fait que l'on travaille: on peut être

chômeur et suivre des cours à temps partiel, y compris des cours de langue seconde, grâce au programme fédéral de "formation institutionnelle de la main-d'oeuvre du Canada", euphémisme pour désigner le recyclage des chômeurs. Il serait délicat de compiler des statistiques, surtout au cégep et à l'université où des étudiants dits réguliers sont en même temps des adultes sur le marché du travail. Les mondes autrefois distincts de l'étude et du travail commencent à s'interpénétrer, à devenir simultanés, contemporains.

Lorsqu'on commence à examiner cette question, deux choses surprennent de prime abord:

La première, c'est qu'il se donne au Québec beaucoup plus de cours d'anglais que de français aux adultes. À la réflexion, la chose va de soi et découle de la composition démographique du Québec: les 80% de francophones constituent une population potentielle pour les cours d'anglais évidemment plus nombreuse que les 20% d'anglophones et d'allophones, même si les raisons d'apprendre ne sont pas les mêmes.

La seconde, c'est que les anglophones ont tendance à choisir des institutions anglophones pour aller y suivre des cours de français, langue seconde. Ce fait est déjà plus inquiétant et mériterait un examen approfondi que nous n'avons pas mené. Il faudrait voir s'il s'agit d'un choix routinier d'établissements que l'adulte connaît déjà pour les avoir fréquentés ou l'indice d'un refus de la culture québécoise par méfiance à l'égard du climat et du personnel des établissements d'enseignement francophones, dans la tradition d'une scission totale entre les deux systèmes d'enseignement. Il faudrait voir aussi si l'enseignement du français, langue seconde, n'est pas mieux organisé et de plus longue tradition dans le milieu anglophone. Au niveau universitai-

re, la chose n'est pas évidente: Laval ou Montréal sont d'aussi anciens ou d'aussi bons centres d'enseignement du français que McGill. Au niveau collégial cependant, en pleine expansion, les cégeps anglophones s'occupent d'enseignement du français, langue seconde, depuis beaucoup plus longtemps que les cégeps francophones, dont les uns s'organisent aujourd'hui sérieusement, mais dont certains improvisent lamentablement. Dans les commissions scolaires, la situation est trop variable pour qu'il s'en dégage des notes dominantes. Nous notons donc la tendance des adultes anglophones vers leurs propres établissements sans pousser plus loin.

La démarche suivie

Nous avons puisé les renseignements qui servent de base à cette étude à deux sources principales.

Nous avons interviewé un très grand nombre de personnes (voir annexe B) appartenant à diverses institutions. Compte tenu des deux orientations principales de l'étude, nous avons eu le souci de rencontrer aussi bien des administrateurs que des spécialistes de l'enseignement. Nous avons ainsi rencontré les administrateurs des divers programmes du ministère de l'Éducation ou de l'Immigration, les responsables pédagogiques soit de ces programmes, en fait fonctionnaires des ministères, soit organismes représentatifs, commissions scolaires, cégeps, universités, écoles privées, enfin des professeurs d'expérience, qui ont vécu l'enseignement du français dans ses formes variées d'organisation, qui en connaissent les problèmes et qui en constatent l'évolution, le progrès ou la régression.

En même temps, nous avons examiné divers documents relatifs à cette question: en tout premier lieu, les programmes d'études et les normes pédagogiques édictés par les organismes; ensuite, le matériel pédagogique constitué par les méthodes commerciales les plus en usage et le matériel maison auquel ont recours les professeurs pour les adapter aux besoins de leurs élèves; enfin, des articles, des études, des rapports traitant de cette question lorsqu'il en existait.

Pour l'une et l'autre source, notre documentation est très inégale d'un programme à l'autre. Par exemple, la documentation est excellente pour l'enseignement du français relevant de la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) ou du ministère de l'Immigration (COFI), révélant ainsi le souci de ces organismes d'assurer un enseignement de qualité, alors que les renseignements se bornent à des indications peu explicites dans le cas de l'enseignement privé. La description que nous faisons de l'organisation pédagogique et administrative de l'enseignement du français, langue seconde, aux adultes, reflète par son caractère plus ou moins détaillé et précis la qualité de la documentation et des renseignements dont nous disposons.

Répercutant l'évolution de la situation linguistique au Québec, confirmée par les dispositions de la Charte de la langue française, les raisons qui poussent les anglophones à apprendre le français sont en train de se modifier. Les motifs sont de plus en plus alimentaires, de moins en moins culturels. Pour tous, le français est devenu une langue nécessaire. Pour faire carrière, dans tous les domaines, la connaissance du français est requise. Dans l'entreprise, le français est la langue normale de travail, au lieu d'être uniquement une langue de relations publiques ou de mise en marché. La conséquence en est que les étudiants adultes des cours de français désirent avant tout apprendre à communiquer avec des francophones dans les situations nor-

males et habituelles de travail et de vie, qu'ils recherchent donc une connaissance fonctionnelle de la langue. Reste à savoir si les cours qu'on leur offre aujourd'hui leur permettent d'atteindre cet objectif.

L'esprit de ce rapport est très critique. Il rejoint un courant européen de remise en cause de l'orientation et de la méthodologie de l'enseignement aux adultes. S'il est aisé d'identifier et d'analyser les besoins spécifiques de cette clientèle, on constate qu'il n'y a pas aujourd'hui de solutions pédagogiques qui leur conviennent. Au moins peut-on dégager des orientations de réflexions et de recherches, avec présent à l'esprit le fait qu'il s'agit d'une clientèle hétéroclite, peu nombreuse, qui ne légitime peut-être pas, à l'échelle du Québec, la mise au point d'un matériel pédagogique propre, d'autant plus qu'on ne s'attend pas à ce que cette clientèle croisse avec les années.

CHAPITRE PREMIER

L'ORGANISATION FINANCIÈRE ET PÉDAGOGIQUE

L'enseignement du français, langue seconde, aux adultes est régi, du point de vue financier et pédagogique, par plusieurs organismes gouvernementaux ou paragouvernementaux qui, chacun, définissent leurs clientèles, disposent de leurs crédits, édictent leurs normes de financement et d'enseignement. Au Québec, les principaux responsables sont: le ministère de l'Éducation, par le biais de la Direction générale de l'éducation des adultes, la Direction générale de l'enseignement collégial et le Service général de l'enseignement privé; le ministère de l'Immigration, par les Centres d'orientation et de formation des immigrants; enfin, les universités, par leur Service d'éducation permanente ou autres expressions équivalentes.

Parce qu'il ne relève pas de la juridiction du Québec, nous laissons ici de côté le Bureau des langues de la Commission de la fonction publique fédérale, dont l'organisation a été décrite et analysée dans le rapport Bibeau[1].

Nous nous proposons de présenter les principaux renseignements grâce auxquels la situation d'ensemble se dégage et d'examiner le type de relation qui existe entre les différents responsables.

---

1. Rapport de l'étude indépendante sur les programmes de formation linguistique de la fonction publique du Canada, sous la direction de Gilles Bibeau, s.l., Les programmes de formation linguistique de la fonction publique du Canada, s.d., 12 vol.

1. Le ministère de l'Éducation

1.1. La Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.): les cours des commissions scolaires

Les cours de français, langue seconde, dont cette Direction est responsable sont dispensés par le réseau des commissions scolaires. Sans qu'on puisse soutenir que ces cours sont de niveau secondaire, puisqu'ils dépassent largement la stricte exigence de ce niveau, ils lui sont cependant assimilés par l'opinion publique qui y accorde moins de prestige qu'aux cours offerts par les cégeps ou, encore mieux, par les universités. Là comme ailleurs, le snobisme joue. Le personnel permanent ou occasionnel affecté à cet enseignement est géré et rétribué selon la convention collective des enseignants du secondaire.

En 1978-1979, 79 commissions scolaires organisaient des cours de langue seconde, dont 34 cours de français et 75 cours d'anglais. Des commissions scolaires qui donnent des cours de français, 22 sont de langue française et 12 de langue anglaise ou bilingues (entendu dans le sens "qui enseignent à la fois le français et l'anglais comme langue maternelle" comme la C.E.C.M., emploi légèrement abusif de ce terme).

1.1.1. Les sources de financement

Pour financer les cours de français, langue seconde, la D.G.E.A. dispose de trois sources budgétaires principales et de deux sources secondaires:

a) Le M.E.Q. Celui-ci lui alloue un budget, sous forme d'enveloppe globale, dont une partie sera consacrée à l'enseignement du français. Pour l'exercice financier 1978-1979, le budget total de

la D.G.E.A. était de 15 millions de dollars, dont 5 millions ont été consacrés aux langues secondes, soit 72 000 heures/groupe au français et 142 000 heures/groupe à l'anglais.

Ce budget est réparti entre les commissions scolaires, également sous forme d'enveloppe globale, selon les demandes de chaque commission et l'analyse par la D.G.E.A. de ses performances antérieures, indice de sa capacité à utiliser à bon escient les sommes que chacune demande. Chaque commission scolaire détermine la proportion de ce budget qui ira à l'enseignement de l'une ou l'autre langue seconde, selon les demandes et les besoins du milieu qu'elle dessert, selon également les priorités qu'elle fixe à son propre Service d'éducation aux adultes.

Une étude[2], réalisée par le Service de l'éducation des adultes de la C.E.C.M. pour le compte de la D.G.E.A., fournit des indices quant à la part du budget régulier consacré aux langues secondes. L'échantillon des gestionnaires interrogés comporte 30 personnes représentant autant de services d'éducation des adultes sur un total possible de 73 commissions scolaires[3]; celui des professeurs comptait 83 personnes choisies au hasard "selon leur disponibilité aux jours et aux heures des entrevues [...] par la personne responsable de la distribution du questionnaire"[4]. Les grands centres sont

---

2. Diane Fabi et Robert Delisle, Rapport sur la situation de l'enseignement des langues secondes dans les services de l'éducation des adultes de la province de Québec, étude produite par le Service de l'éducation des adultes de la Commission des écoles catholiques de Montréal pour la Direction générale de l'éducation des adultes, Québec, décembre 1979, XVI - 176 - III p., 52 tableaux statistiques.

3. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, L'éducation au Québec. Rapport des activités du ministère de l'Éducation, 1978-1979, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979, 265 p.

4. Diane Fabi et Robert Delisle, op. cit., p. VIII.

sous-représentés dans cet échantillon des professeurs par rapport aux petits.

Dans le portrait type de l'école des langues que tracent les auteurs, on apprend que l'école affecte entre 20% et 30% de son budget régulier à l'enseignement des langues secondes réparti entre 10% et 24% au secteur anglais et entre 1% et 25% au secteur français[5]. Comme on peut s'y attendre, ce sont les commissions scolaires à forte population anglophone qui organisent le plus de cours de français, langue seconde: Eastern Quebec, Eastern Townships, North Island, C.E.C.M., P.S.B.G.M., Sainte-Croix, Bedford, South Shore et Yamaska[6].

b) Le fédéral. La deuxième source de financement est le budget qui découle d'une entente fédérale-provinciale pour favoriser l'enseignement des langues officielles du Canada comme langues secondes, par cours intensifs ou par immersion. Il s'ajoute au budget précédent et, en conséquence, est désigné par l'expression "budget additionnel". Il était, en 1978-1979, d'environ 600 000 $, pour 24 000 heures/groupe de français et 6 000 heures/groupe d'anglais.

Il est, lui aussi, distribué aux commissions scolaires, mais seulement à celles qui organisent un enseignement intensif ou par immersion d'une langue seconde.

---

5. Ibid., p. 97.
6. Ibid.,p. 164.

c) Les centres de main-d'oeuvre. La troisième source de financement est le budget qui provient du programme fédéral-provincial de formation institutionnelle de la main-d'oeuvre du Canada (voir 2.2.2., p. 68). Ce programme s'exécute par coopération entre les centres de main-d'oeuvre et le ministère de l'Éducation. Que l'adulte, par ce programme, se soit inscrit à des cours de formation générale ou de formation professionnelle de niveau secondaire, il devra obligatoirement suivre des cours de langue seconde. Cette entente prévoit également la formation linguistique des migrants, définis comme étant des personnes vivant au Canada et qui passent d'une province à l'autre. Cette formation est confiée aux commissions scolaires. Pour 1980-1981, le budget prévu à cet effet est d'environ 600 000 $ pour 22 500 jours/élève.

d) Autres. La D.G.E.A. dispose d'un budget de recherche dont elle se sert pour favoriser l'étude des caractéristiques et des besoins propres à la clientèle adulte ou pour aider à la création de matériel pédagogique spécifique. Une condition est nécessaire pour obtenir des fonds de cette source; les résultats de la recherche doivent être mis à la disposition de toutes les commissions scolaires. En 1978-1979, sur une soixantaine de projets subventionnés, cinq portaient sur l'enseignement du français, langue seconde.

D'autre part, les adultes qui s'inscrivent aux cours de français, langue seconde, des commissions scolaires, assument certains frais, dont l'importance varie d'une part selon les formules de cours, d'autre part selon que l'adulte y vient à titre personnel ou comme employé d'une entreprise à but lucratif.

À titre d'exemple, voici les coûts qu'assumera un adulte fréquentant une classe de la C.E.C.M.:

a) cours de conversation française et anglaise à l'intérieur des centres à l'intention des organismes et des industries à but lucratif: 25 $ l'heure, plus l'achat des cahiers d'exercices;

b) cours de conversation française ou anglaise à l'intérieur des centres à l'intention des organismes à but non lucratif: 6 $ par session de cours, plus l'achat des cahiers d'exercices;

c) cours semi-intensifs de conversation française et anglaise à l'intérieur des centres pour tous: 24 $ d'inscription et 38 $ de frais de cours, soit un montant total de 62 $, plus l'achat des cahiers d'exercices;

d) cours intensifs de conversation française et anglaise à l'intérieur des centres pour tous: 124 $ par étudiant, plus l'achat des cahiers d'exercices;

e) cours réguliers (temps partiel) de conversation française et anglaise à l'intérieur des centres pour tous: 30 $ par étudiant, plus l'achat des cahiers d'exercices.

1.1.2. Le rôle respectif de la D.G.E.A. et des commissions scolaires

La D.G.E.A. analyse les demandes budgétaires des commissions scolaires et décide du budget qui leur sera alloué selon l'une ou l'autre source de financement; elle contrôle les dépenses des commissions scolaires, entre autres moyens par la comparaison entre le nombre d'heures/groupe déclarées, le nombre d'heures d'enseignement à rétribuer aux professeurs et la déclaration d'inscription à un cours que remplit chaque étudiant.

La D.G.E.A. définit également le programme à suivre et les normes pédagogiques de l'enseignement et contrôle l'enseignement par une série de tests et d'examens. Les commissions scolaires, quant à elles, déterminent la proportion du budget de l'éducation des adultes qu'elles consacreront à l'enseignement des langues secondes, français ou anglais, et gèrent le budget consacré à l'enseignement des langues secondes. Elles organisent les cours, engagent, rétribuent et dirigent le personnel, soit le personnel d'encadrement, en général permanent, soit le personnel d'enseignement, en général à la leçon. Ce sont elles qui décident des formules de cours et sont responsables du matériel pédagogique: méthodes à utiliser, matériel maison, matériel audio-visuel.

1.1.3. Les normes administratives et pédagogiques

La D.G.E.A. formule des normes administratives et pédagogiques à l'intention des commissions scolaires qui organisent des cours de français, langue seconde, pour les adultes.

La présentation en est aujourd'hui répartie en plusieurs documents que l'on songe à regrouper en un seul énoncé de politique de l'enseignement des langues secondes aux adultes.

En principe, ces normes s'appliquent à toute la clientèle adulte. En pratique, une double distinction s'établit: d'une part, entre les étudiants adultes qui désirent obtenir les crédits de leurs cours et ceux qui ne le désirent pas, ce qui peut affecter surtout le contrôle du contenu et de l'efficacité des cours; d'autre part, entre la clientèle anonyme et la clientèle des entreprises à but lucratif. Dans ce dernier cas, les commissions scolai-

res doivent financer elles-mêmes les cours propres aux entreprises, d'où une plus grande liberté dans l'organisation et la gestion de ces cours.

Nous présenterons ci-dessous d'une manière analytique les principaux éléments des normes de la D.G.E.A., en fournissant des indications sur la manière dont elles sont accueillies. Nous terminerons cette partie par quelques remarques sur la clientèle des entreprises à but lucratif.

a) Le programme-cadre. Le programme-cadre vise comme clientèle la population adulte du Québec en général, donc les personnes qui désirent "acquérir les mécanismes linguistiques requis à des fins de communication dans la langue maternelle de la majorité"[7], dans le code tant oral qu'écrit.

Le programme-cadre comprend: un exposé des objectifs généraux, une description du cadre organisationnel de cet enseignement et un énoncé des principes didactiques retenus.

Il est remis à jour périodiquement, sous forme de documents expédiés aux commissions scolaires. Le dernier[8] est en date de mars 1976 et il doit subir une révision très prochainement.

---

7. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Programme-cadre de l'enseignement du français langue seconde, Québec, juin 1974, doc. nº 38-2519, 177 p., p. 1.

8. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des aduites, Français langue seconde. Guide du gestionnaire et du formateur. Programme et évaluation, Québec, mars 1976, doc. nº 38-8140. (Nous avons en main l'édition de mars 1981, doc. nº 38-8154, 12 p.)

L'essentiel ici est de noter que le programme-cadre est résolument d'orientation audio-visuelle, de type structuro-global micro-gradué, par grands objectifs de comportement (savoir comprendre, savoir parler, savoir lire, savoir écrire). Il prévoit six niveaux de cours, rigoureusement enchaînés l'un à l'autre dans leur progression, chacun de 90 heures. Un test de classement permet de situer le niveau d'entrée de chaque étudiant dans cette progression.

Le programme-cadre n'est pas explicite quant au traitement pédagogique des caractéristiques du français parlé au Québec. Il vise manifestement, ce qui est compréhensible, l'enseignement du système linguistique de base, celui du français standard. On compte sur l'initiative du professeur pour signaler au passage les particularités de l'usage québécois.

b) Les programmes par objectifs (p.p.o.). Les objectifs particuliers, le contenu linguistique, la progression à suivre, le mode d'évaluation de chaque niveau de cours sont décrits en détail dans des documents pédagogiques préparés par la D.G.E.A. à l'intention des formateurs et des étudiants.

Ils sont donc publiés en deux versions, l'une pour le professeur, l'autre pour l'étudiant[9]. Les cours sont aujour-

9. Pour ce rapport, nous avons tenu compte des p.p.o. suivants:

FS 212, décembre 1975, doc. n° 38-8145 (copie du formateur)
FS 212, mars 1976, doc. n° 38-8146 (student's version)
FS 232, février 1976, doc. n° 38-8149 (copie du formateur)
FS 232, avril 1976, doc. n° 38-8150 (student's version)
FS 242, février 1976, doc. n° 38-8151 (copie du formateur et de l'étudiant
FS 252, décembre 1975, doc. n° 38-8153 (copie du formateur et de l'étudiant)

d'hui désignés sous les sigles FS 202, FS 212, FS 222, FS 232, FS 242 et FS 252.

D'après le rapport Fabi-Delisle[10], les p.p.o. sont très largement utilisés par les commissions scolaires pour l'enseignement du français, lorsque les cours sont crédités. S'ils ne le sont pas, chacun se sent alors plus libre de les suivre ou non.

À l'extérieur des commissions scolaires, et parfois même à l'intérieur, les p.p.o. sont accusés d'être trop rigides, trop mécanistes, ce qui est, en effet, la contrepartie de leurs qualités: la grande rigueur du découpage linguistique des éléments à enseigner, le détail de la description, l'enchaînement soigneux du connu vers l'inconnu.

c) Les formules de cours. La D.G.E.A. admet cinq formules différentes de cours:

1) les cours à temps plein, pour les adultes qui suivent un cours secondaire de formation générale ou professionnelle. En plus des autres matières, le programme comporte nécessairement un cours de langue seconde d'au moins six heures par semaine et d'au moins 90 heures par cours;

2) les cours à temps partiel, soit un minimum de six heures par semaine et de 90 heures par cours;

3) les cours semi-intensifs, soit entre neuf et 14 heures de cours par semaine et un minimum de 90 heures par cours;

---

10. Diane Fabi et Robert Delisle, op. cit., p. 53 sqq.

4) les cours intensifs, d'un minimum de 15 heures par semaine pour des cours d'au moins 90 heures;

5) les cours par immersion, d'un minimum de 30 heures par semaine pour des cours d'au moins 90 heures.

D'après l'étude Fabi-Delisle, mise à part la formule à temps plein que l'étude exclut, la fréquence d'utilisation des formules est dans l'ordre décroissant suivant: les cours à temps partiel, les cours intensifs, les cours semi-intensifs et les cours par immersion[11].

On observe une suite de contradictions entre l'opinion des professeurs sur les formules de cours et les préférences ou les possibilités de la clientèle adulte. Qu'ils aient ou non fait l'expérience des cours par immersion, les professeurs jugent à forte majorité (81%) que l'immersion est la formule la plus efficace[12] et que le temps partiel est la formule la moins efficace (80%), alors que les adultes demandent des cours à temps partiel dans 91% des cas s'il s'agit de l'anglais et 84% des cas s'il s'agit du français[13].

Le nombre d'élèves par classe varie selon les formules, les plus petits groupes d'un minimum de 12 personnes étant en immersion et les plus nombreux, d'un minimum de 15 personnes, en cours à temps partiel[14].

---

11. Diane Fabi et Robert Delisle, op. cit., p. 25 et 95.
12. Ibid., pp. 30-34.
13. Ibid., p. 148.
14. Ibid., p. 96.

La D.G.E.A. recommande trois méthodes: Le français international, De vive voix, En français. Le choix de la méthode revient à la commission scolaire. Pour ce qui est des cours, chaque cours de 90 heures est découpé en trois tranches de 30 heures chacune. À la fin de chaque tranche, les étudiants sont soumis à un test de contrôle fourni par la D.G.E.A. C'est la moyenne des trois tests qui constitue la note de l'adulte. Il n'y a pas d'examen final, de type récapitulatif, à la fin des 90 heures. La note de passage est fixée à 50 sur 100.

d) Les critères de sélection des professeurs. Le programme-cadre comporte un chapitre qui traite spécifiquement des critères de sélection des professeurs pour l'enseignement du français, langue seconde, aux adultes[15].

Ces critères, appliqués par chaque commission scolaire, sont au nombre de trois:

1) La maîtrise de la langue d'enseignement. Le professeur de langue seconde doit démontrer une parfaite maîtrise du français parlé et écrit, de manière à ce qu'il soit un modèle de correction pour ses élèves. Par sa propre connaissance de la langue, il doit être en mesure de transmettre le français standard et d'initier les étudiants soit aux niveaux de langue, soit à la variation linguistique par la présentation des particularismes du français québécois. En conséquence, une interview des candidats

---

15. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Programme-cadre de l'enseignement du français langue seconde, Québec, juin 1974, doc. n° 38-2519, 177 p.

est nécessaire pour juger de leur connaissance du français, surtout dans les cas de candidats dont le français n'est pas la langue maternelle.

2) L'expérience. On entend ici surtout "l'expérience dans l'enseignement du français, langue seconde, par les méthodes audio-visuelles modernes, axées sur les principes généralement acceptés de la linguistique appliquée"[16]. Un stage de formation adéquat fait partie de l'expérience.

Tout en suggérant que les professeurs devraient avoir une formation spécialisée de niveau universitaire en linguistique appliquée, cette section du programme-cadre conclut que "la sélection des professeurs requiert donc que l'on fasse surtout appel aux personnes ressources capables d'exécuter la tâche que l'on attend d'elles dans le cadre d'un enseignement axé sur l'atteinte d'objectifs très spécifiques"[17].

> L'exigence d'un diplôme en pédagogie ne nous paraît pas un critère essentiel de la sélection des professeurs de la langue seconde. Nous pouvons former d'excellents techniciens de l'enseignement d'une langue seconde si les candidats à ce poste ont acquis une bonne formation secondaire et collégiale, [...] s'ils ont des qualités personnelles qui les prédisposent à ce type d'enseignement et s'ils ont reçu le genre de formation qui les prépare tout à fait à jouer ce rôle[18].

---

16. Gouvernement du Québec, ministère de l'éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Programme-cadre de l'enseignement du français langue seconde, op. cit., p. 72.
17. Ibid., p. 76.
18. Ibid., p. 79.

> Le programme de l'enseignement de la langue seconde sera bien mené si, au-delà des techniciens qui oeuvrent au niveau de la salle de classe, nous parvenons à recruter des spécialistes de l'enseignement des langues pour jouer le rôle d'animateurs, de conseillers ou de coordonnateurs d'équipes.[19]

3) Des qualités personnelles en relation avec la fonction. Le programme-cadre relève les qualités suivantes: dynamisme, patience, calme, capacité à animer et orienter un groupe, à y créer un climat de sympathie, de confiance et de détente, à guider et soutenir l'intérêt et la motivation des étudiants adultes.

Actuellement, peu de commissions scolaires organisent des cours à la demande des entreprises. Si la chose se fait, l'entreprise paie le professeur, fournit le matériel didactique, met un local convenable à la disposition du professeur et des étudiants quand les cours ont lieu dans l'entreprise même[20]. En général, la commission scolaire fournit le matériel audio-visuel. Si les cours sont crédités, les normes de la D.G.E.A. s'appliquent. S'ils ne le sont pas, tout peut se négocier entre la commission scolaire et l'entreprise.

Le personnel des entreprises peut fort bien s'inscrire à titre individuel aux cours offerts par la commission scolaire et y suivre les cours réguliers. L'entreprise, souvent, rembourse les frais encourus par l'employé.

---

19. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Programme-cadre de l'enseignement du français langue seconde, op. cit., p. 79.

20. Diane Fabi et Robert Delisle, op. cit., p. 95.

1.2. La DIGEC: les cours des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps)

L'enseignement collégial public au Québec est très décentralisé, à la différence de l'enseignement primaire et secondaire.

Aux termes de la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel, le collège est une corporation au sens du Code civil; il est institué par le lieutenant-gouverneur en conseil, afin de dispenser l'enseignement général et professionnel de niveau collégial, au sens des règlements prévus dans la Loi du Conseil supérieur de l'éducation, soit par l'enseignement dit régulier destiné aux diplômés des écoles secondaires, soit par l'éducation des adultes, définis comme personnes qui dépassent d'un an ou plus l'âge de la scolarité obligatoire. Les droits et pouvoirs du collège sont exercés par un conseil d'administration; un comité exécutif assume l'administration des affaires courantes. La direction du collège est assurée par un directeur général, président d'office du comité exécutif[21].

La Direction générale de l'enseignement collégial public remplit, par rapport aux collèges, des rôles de coordination et de financement: coordination du développement du système d'enseignement collégial, coordination de l'enseignement qu'on y donne par la définition de programmes-cadres et de normes pédagogiques minimales, mise à la disposition des collèges des ressources matérielles

---

21. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, L'éducation au Québec, op. cit., p. 69.

et financières requises pour leur fonctionnement et contrôle administratif des budgets alloués[22].

Les conséquences de ces dispositions, en ce qui concerne l'enseignement du français, langue seconde, aux adultes, sont la très grande disparité que l'on observe à ce sujet d'un cégep à l'autre. D'une part, tous les cégeps n'offrent pas cet enseignement. Les cégeps anglophones offrent tous ce service, alors que seulement sept cégeps francophones sur 30 le font[23]. Cela tient sans doute au fait que les cégeps anglophones sont surtout installés dans la région de Montréal, là où se concentrent les anglophones adultes qui ont besoin de cours de français, et au fait que les anglophones préfèrent fréquenter leurs propres institutions. D'autre part, la qualité et le sérieux de l'organisation de ces cours varient beaucoup: des cégeps en ont fait pour ainsi dire une spécialité et jouissent d'une réputation d'excellence, comme le Centre linguistique du collège de Jonquière, ou le collège Vanier, de Montréal, alors que d'autres en sont à leur tout début, un peu poussés par les événements ou la mode, et organisent des cours à titre d'essai, leur conseil d'administration renvoyant à plus tard la décision d'assumer d'une manière permanente ce type de cours. Les notes qui suivent sont d'ordre général et tentent de cerner l'activité des cégeps dans l'enseignement du français, langue seconde, aux adultes.

---

22. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, L'Éducation au Québec, op. cit., p. 73.

23. D'après: Susan Schachter, The Consumer's Guide to French Language Courses in Quebec, s.l., The Council of Quebec Minorities and Participation Quebec, 1979, 64 p.

1.2.1. Les sources de financement

Les cours des cégeps sont soit gratuits, soit payants, souvent pour le même cours, selon que l'adulte est considéré comme élève régulier ou non.

Nous donnons sous toute réserve les renseignements qui suivent: malgré le nombre de personnes interrogées, des zones d'ombre demeurent, surtout au sujet de la gratuité des cours. Il ne nous a pas été possible de recueillir des données complètes...

a) La gratuité des cours. Pour fréquenter sans frais de scolarité un collège d'enseignement général et professionnel, il faut, en principe, s'inscrire à quatre cours par session, soit à 180 heures de cours.

Le financement de l'enseignement dans un cégep par le ministère de l'Éducation est calculé à partir du nombre d'élèves inscrits à plein temps au moment de l'inscription, qui a lieu deux fois par année, en septembre et janvier. Il ne nous a pas été possible de savoir si le ministère contrôlait les abandons de cours, qui peuvent modifier le statut de l'élève, ni comment les sommes allouées au moment de l'inscription étaient influencées par les abandons.

Pour bénéficier de la gratuité, l'adulte qui projette de suivre des cours de français, langue seconde, doit donc s'inscrire à quatre cours (180 heures). Dans le passé, les cégeps acceptaient que les quatre cours se déroulent sur deux sessions, au lieu d'une seule, ce qui ramenait à 90 le nombre d'heures de cours

par session. Le ministère de l'Éducation aurait interdit cette tolérance et contraint ainsi l'organisation des cours de langue à la règle générale. Puisqu'il est raisonnablement impossible à un adulte au travail de suivre en même temps 180 heures de cours, c'est le désarroi dans les cégeps et la course aux formules de cours qui, mathématiquement, atteindraient le chiffre fatidique, en incluant des fins de semaine, des soirées de cours et des activités socioculturelles.

b) Les frais de scolarité. Les frais de scolarité, quand il y en a, varient beaucoup d'un cégep à l'autre et selon les formules de cours.

Un cours régulier de 45 heures coûte entre 50 $ et 105 $; un cours de 75 heures entre 150 $ et 300 $; un cours de 90 heures entre 60 $ et 110 $.

Les cours intensifs, dits d'immersion, coûtent entre 100 $ et 1 000 $, selon que ce sont des cours d'hiver ou d'été, avec ou sans résidence au cégep, le jour ou par fins de semaine consécutives. Les formules diffèrent à l'infini, les coûts également et en conséquence.

Deux cégeps offrent (en 1980) un cours de français, langue des affaires. L'un coûte 225 $ pour 72 heures d'enseignement, l'autre 150 $ pour 40 heures.

1.2.2. Les normes administratives et pédagogiques

a) Le programme-cadre. Il n'existe pas de "programme-cadre" particulier pour l'enseignement du français, langue seconde, aux adultes. On utilise le programme destiné à l'enseignement régulier.

Sous la rubrique "Français (langue seconde)", les Cahiers de l'enseignement collégial, 1978-1979 (vol. 2: Description des cours) présentent un ensemble de cours très diversifiés et dont sont très sommairement décrits, en quelques lignes souvent, les objectifs et le contenu. Par exemple, quatre cours de français au niveau élémentaire, identifiés Français élémentaire I, II, III et IV, sont regroupés sous la même rubrique avec les mêmes objectifs et le même contenu:

> Objectifs
>
> Ces cours s'adressent aux étudiants qui ne possèdent au départ aucune connaissance de la langue française. Ils visent principalement deux objectifs: 1. amener l'étudiant à percevoir, imiter et utiliser spontanément les intonations, les rythmes et les structures de base de langue parlée; 2. l'initier à la lecture et à l'expression écrite.
>
> Contenu
>
> Acquisition du vocabulaire et de la grammaire du français fondamental. Exercices d'expression orale, dictées et lectures progressives.[24]

---

24. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, Cahiers de l'enseignement collégial, 1978-1979, vol. 2: Description des cours, Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation, 1978, 534 p., p. 2-494.

Suit une bibliographie des manuels recommandés.

Le programme-cadre, on le voit par cet exemple, est donc très peu explicite et laisse à chaque institution et presque à chaque professeur beaucoup de latitude.

Les cours possibles ainsi décrits sont les suivants: Français élémentaire I, II, III, IV, Français intermédiaire I, II, III, IV, Français écrit intermédiaire III et IV, Table ronde (expression libre), Cours pratique de prononciation française. En littérature et civilisation, on trouve les cours: Initiation à la littérature et à la composition, Le français des affaires, Composition, Linguistique pratique (comparée), Échanges (expression libre avancée), Initiation à la traduction, Roman, Théâtre, Poésie, Contes et nouvelles, Essai, Introduction à la littérature française, Introduction à la littérature québécoise, Réalités québécoises, Thèmes universels (expression libre), Beaux-arts et littérature, Littérature comparée, La francophonie, Recherche et créativité.

Le programme-cadre est plutôt, ici, un catalogue de cours proposés. Nulle part il n'est question des caractéristiques de l'usage québécois. Dans la description de certains cours, on voit apparaître l'opposition entre "français familier" et "français standard" sans que soit défini le sens de ces expressions.

Le programme-cadre date de 1967; il a été révisé en 1973. La DIGEC travaille présentement à l'élaboration d'une politique d'enseignement des langues. Certains éléments en seraient connus d'ici un an.

b) Les programmes institutionnels. Le programme-cadre est beaucoup trop flou pour être vraiment un programme d'études. Chaque établissement d'enseignement doit donc le préciser, chacun à sa manière, et pour les cours réguliers et pour les cours aux adultes. La liberté de l'établissement est complète.

c) Les formules de cours. On observe dans les cégeps deux grandes formules de cours:

- les cours à temps partiel, de 45 ou de 90 heures, beaucoup plus souvent de 45 heures. Ces cours ne sont jamais gratuits: un cours de 45 heures coûte entre 60 $ et 75 $, un cours de 90 heures entre 60 $ et 110 $ selon les établissements.

- les cours d'immersion. On désigne ainsi deux réalités différentes: soit des cours spécifiquement conçus dans cette optique, comme ceux de Jonquière ou de Rivière-du-Loup; soit l'inscription à quatre cours, c'est-à-dire à 180 heures de cours. Dans le premier cas, il y a des frais de scolarité: à Jonquière, durant l'hiver, une session intensive de trois semaines coûte 475 $ par semaine, pension et enseignement compris; durant l'été, 750 $ pour les trois semaines; à Rivière-du-Loup, environ 1 000 $ pour six semaines d'été, enseignement, pension et activités compris. Dans le second cas, l'enseignement est gratuit puisque l'adulte est considéré comme élève régulier de cégep, donc comme ayant droit à la gratuité.

d) Le choix des méthodes

Le choix des méthodes d'enseignement appartient à

l'établissement, parfois à chaque professeur, à partir de la liste des manuels recommandés par le programme-cadre, c'est-à-dire Audio-Lingual Materials (A.-L.M.), la France en direct, De vive voix, Voix et Images de France, l'Échelle, Cours audio-visuel de français langue seconde, le Français international, et quelques autres plus ad hoc. Dans les cégeps, les méthodes les plus employées sont, par ordre décroissant de fréquence d'utilisation déclarée[25] : Le français international, De Vive Voix, L'Atelier, Dialogue Canada.

Dans la plupart des cas, une méthode sert de matériel de base auquel on ajoute des emprunts circonstanciés à d'autres méthodes ou qu'on complète par du matériel maison. Le contrôle de l'enseignement est laissé à chaque établissement.

e) Les critères de sélection des professeurs. La convention collective de l'enseignement collégial public s'applique, avec quelques variantes, aux professeurs de l'éducation aux adultes et sert d'échelle de salaires pour la rémunération des professeurs à temps partiel.

Les professeurs sont choisis par un comité dit de sélection composé de trois professeurs et de deux représentants du collège. Le comité doit fonder ses recommandations sur la compétence professionnelle ou les aptitudes pédagogiques, ce qu'on traduit par les caractéristiques suivantes: formation spécialisée dans l'enseignement des langues secondes, expérience de cet enseignement à des adultes en milieu de travail, connaissance des méthodes les plus courantes, liberté d'enseigner aux heures et aux endroits qui conviennent à la clientèle.

---

25. D'après les entrevues et Susan Schachter, The Consumer's Guide to French Language Courses in Quebec, op. cit.

Aucun permis d'enseignement n'est requis au niveau collégial. Cependant, le professeur doit être titulaire d'un diplôme d'études universitaires dans la discipline enseignée.

Le salaire des professeurs à temps partiel est déterminé, en général, uniquement à partir de la formation universitaire. L'expérience compte rarement, du fait qu'elle n'est pas comptabilisée ou comptabilisable selon les habitudes du ministère.

f) La clientèle des cégeps. La clientèle des cégeps est sensiblement la même que celle des commissions scolaires. Peut-être peut-on noter, dans certains cas, une prédominance de la clientèle des industries.

Tous les administrateurs remarquent que l'évolution de la clientèle est étroitement influencée par l'application de la politique linguistique québécoise, soit dans sa composition (gens des industries touchés par les programmes de francisation, gens des professions qui doivent subir le test de l'Office de la langue française, gens du commerce et des services, immigrants dont les enfants vont à l'école française), soit dans sa motivation, les adultes étant à la recherche d'une connaissance efficace du français, plus orientée vers la communication que vers la culture ou la qualité de la langue.

1.3. Les écoles de langue privées

Nous regrouperons ici les renseignements que nous avons recueillis sur les écoles de langue privées, définies comme des entreprises à but lucratif dont la principale activité est l'enseignement du français, de l'anglais, parfois d'autres langues comme

langues étrangères ou secondes, selon la terminologie des uns et des autres, ce qui exclut de cette catégorie les cégeps et les universités.

Après avoir décrit le rôle du ministère de l'Éducation dans l'enseignement privé, nous dresserons le tableau d'ensemble de l'enseignement du français, langue seconde, dans les écoles privées et nous terminerons par quelques notes sur deux cas particuliers, les écoles Berlitz et l'activité d'enseignement du Centre de linguistique de l'entreprise (CLE).

1.3.1. Le rôle du M.E.Q.: le Service général de l'enseignement privé (S.G.E.P.)

Le Québec est la seule province du Canada où s'exerce un contrôle de l'enseignement privé de par la nécessité d'obtenir un permis pour ouvrir et faire fonctionner une école privée. Ce permis satisfait à des normes surtout administratives.

a) Les conditions d'obtention d'un permis. Les écoles de langue entrent dans la catégorie des écoles de culture personnelle.

Pour obtenir un permis, elles doivent se soumettre à certaines contraintes. Sur le plan des ressources matérielles, elles doivent détenir un certificat d'hygiène et de sécurité, un permis d'occupation des lieux à des fins d'enseignement, chacun dûment émis par les autorités compétentes. Sur le plan de la protection du consommateur, elle doivent fournir un cautionnement qui servira à dédommager professeurs et étudiants en cas de faillite ou de cessation précipitée des activités; elles doivent également fournir co-

pie de la publicité dont elles se serviront pour attirer leur clientèle et faire approuver le contrat qu'elles feront signer à leurs élèves. Elles doivent remplir le formulaire de demande de permis préparé par le ministère de l'Éducation où elles doivent entre autres choses déclarer la durée de chaque cours, le nombre d'élèves par groupe, le coût de chaque cours, etc.

Le permis est annuel et vaut pour chaque établissement et non pour l'entreprise en soi. Ainsi, une école qui a plusieurs succursales doit détenir plusieurs permis. Le permis semble facile à obtenir si la demande est conforme aux exigences du ministère.

b) Le type de contrôle exercé par le S.G.E.P. Le permis est, en fait, une autorisation administrative de diriger une école de langue. Il permet un certain contrôle a priori, puisque le S.G.E.P. exige dans la déclaration du demandeur des indications sur le programme des cours (contenu, durée), le nombre d'élèves par groupe, les méthodes utilisées pour enseigner et les qualifications des professeurs. Le S.G.E.P. n'exerce aucune surveillance de la qualité de l'enseignement effectivement donné par chaque entreprise et ces études ne sont pas reconnues ou encore moins créditées par le ministère de l'Éducation.

Le S.G.E.P. accorde entre 35 et 40 permis à des écoles de langue, majoritairement situées dans la région de Montréal.

1.3.2. La situation générale des écoles de langue privées

Les écoles de langue privées se financent par elles-mêmes. Elles ne reçoivent aucune subvention directe.

a) Les méthodes d'enseignement. On retrouve dans les écoles privées le même matériel pédagogique qu'ailleurs, en particulier la méthode Le français international. Il arrive parfois, mais rarement, que des écoles privées conçoivent leurs propres méthodes d'enseignement. Dans notre échantillon, c'est le cas de LPS (Language Power System) et de Berlitz.

b) Le type de clientèle. L'application de la Charte de la langue française, surtout par l'élaboration et la réalisation des programmes de francisation des entreprises, influence directement l'enseignement du français, langue seconde, dans les écoles privées. Actuellement, la clientèle de ces écoles est, en très grande majorité (certains disent à 80%), composée d'hommes d'affaires, en général cadres, qui ont besoin de régler rapidement le problème que leur pose l'usage généralisé du français comme langue de communication. Leurs objectifs sont donc essentiellement pragmatiques, en relation immédiate avec leurs activités professionnelles: ils veulent apprendre un français fonctionnel, utilisable sur-le-champ, dans leur quotidien, en fait un français sur mesure. Le plus rapidement sera le mieux. Les préoccupations de type culturel, comme la qualité de la langue, ne sont certes pas au premier plan.

Une autre composante notable de la clientèle provient de la fonction publique, de tous les ordres de gouvernement, municipal, provincial ou fédéral. Là aussi, il s'agit de fonctionnaires de haut niveau, professionnels, chefs de service, directeurs. En général, ces étudiants sont de niveau intermédiaire ou intermédiaire avancé, et sont rarement des débutants.

c) La grande variation des situations. D'une école privée

à une autre, tout varie, rien n'est semblable: on passe de la qualité professionnelle certaine à la médiocrité, de la clientèle abondante au directeur en mal désespéré d'élèves, quasi au bord de la faillite. Chaque école est un cas en soi.

On constate donc que la qualité de l'enseignement varie beaucoup, selon la situation de l'école. Deux facteurs semblent à cet égard déterminants: le corps professoral et l'encadrement pédagogique de son activité.

Les salaires des professeurs oscillent entre 5 $ et 40 $ l'heure. Parmi les bas salariés, on trouve des étudiants, des personnes sans emploi ou cherchant à entrer sur le marché du travail, des immigrants récents; parmi les hauts salariés, le personnel habituel des cours de langue, comme ailleurs, et souvent les mêmes personnes.

d) La tendance à la baisse. Nous avons remarqué que la clientèle des classes de français dans les écoles privées est à la baisse. Nos interlocuteurs ont évoqué divers motifs pour expliquer ce phénomène. Nous les rapportons sans vouloir les apprécier.

1° La situation économique générale étant difficile, les entreprises et les organismes tendent à réduire au minimum les coûts de la formation de leur personnel. Pendant ce temps, les frais des écoles privées augmentent. Plusieurs ferment leurs portes et on peut s'attendre à ce que ce mouvement s'accentue.

2° Les entreprises et les organismes ont de plus en plus recours aux ressources du système scolaire, où les coûts par

élève sont en général moindres, commissions scolaires, cégeps, universités. Les écoles privées de Montréal doivent affronter à la fois la concurrence du système public et celle du Centre de linguistique de l'entreprise (CLE).

3° Au fil des années, le nombre d'anglophones québécois ayant besoin de se recycler en français diminue, ou bien parce qu'ils ont déjà suivi des cours à cet effet, ou bien parce qu'ils arrivent bilingues sur le marché du travail. D'autre part, il semble que les anglophones des autres provinces aient cessé de venir suivre des cours de français à Montréal ou au Québec, du moins aux niveaux débutant et intermédiaire.

4° Les avis sont partagés et nettement contradictoires quant à l'influence de la Charte de la langue française sur la motivation des élèves. Les uns expliqueront la baisse de la clientèle par l'hostilité que la Charte a fait naître chez les anglophones à l'égard du français, mais d'autres nous ont affirmé que depuis lors les anglophones y sont moins réfractaires, si on compare à ce que c'était il y a sept ou huit ans. Plusieurs pensent qu'un changement de gouvernement ramènera la clientèle, mais l'opinion la plus générale est qu'on ne reviendra pas en arrière. Pour eux, leur avenir est dans l'enseignement de l'anglais, langue seconde, puisque le bassin de population est alors plus grand et que la Charte n'a pas supprimé la nécessité de l'anglais dans les communications avec l'extérieur.

c) La publicité des écoles privées. L'école privée doit indiquer dans sa publicité le numéro de son permis. Mais afficher ostensiblement la mention "Reconnue par le ministère de

l'Éducation", pour suggérer l'idée que c'est là une garantie de sérieux et de qualité, est pour le moins un procédé discutable.

Chose plus importante, certaines écoles dissimulent la difficulté que constitue l'apprentissage d'une langue étrangère et minimisent le temps qu'il faudra y mettre. Ce sont des slogans comme "Apprenez le français en 60 heures". On trouve le même type de publicité dans le métro de Paris au sujet de l'anglais. On exploite la hâte des élèves mais on leur cache la vérité. C'est le miroir aux alouettes de la facilité, du sans douleur, grâce à des méthodes, à l'audio-visuel, aux laboratoires, aux professeurs autochtones, à l'immersion, à l'enseignement fonctionnel, dernier gadget de la série.

1.3.3. Deux cas particuliers

a) Berlitz

Les écoles Berlitz jouissent d'une grande renommée dans l'enseignement des langues étrangères. Il s'agit d'une entreprise internationale, qui possède sa propre formule pédagogique. Le matériel est élaboré au New Jersey et le même matériel de base est utilisé dans toutes les écoles de tous les pays.

Pour le français, le modèle linguistique et culturel retenu est celui de la France. Lorsque des besoins propres à une région le légitiment, du matériel d'appoint est conçu par le siège social régional et utilisé dans les écoles de cette région. Ainsi, pour l'enseignement à la fonction publique fédérale, Berlitz Canada a confié à ses écoles d'Ottawa et de Québec la préparation de le-

çons plus typiquement "canadiennes", qui ont paru sous le titre Parlons du Canada![26].

Les professeurs sont entraînés à la méthode Berlitz. Ils reçoivent comme instructions d'être, dans leur enseignement, de la plus grande neutralité et d'éviter de parler de politique, de religion ou de moralité. C'est donc dans cette perspective qu'il leur est recommandé d'adapter la méthode de base aux particularités linguistiques et culturelles de la région où ils se trouvent.

b) Le Centre de linguistique de l'entreprise (CLE)

Le Centre de linguistique de l'entreprise, organisme privé sans but lucratif, a été fondé en 1972 dans le but d'aider les entreprises à traiter efficacement les questions linguistiques qui touchent leur fonctionnement. En 1979, 115 entreprises de toutes tailles étaient membres du CLE (liste en annexe D).

Environ 14 entreprises suivent les cours de langue organisés par le CLE, qui rejoint ainsi au-delà de 600 étudiants. Différentes formules de cours sont offertes: cours de groupes, avec un maximum de 10 étudiants par groupe, soit à raison de six heures par semaine pour un cours de 90 heures, soit à raison de quatre heures par semaine pour un cours de 60 heures, ce qui est le plus en demande; cours intensifs sur une base de trois à six heures par jour cinq jours par semaine; cours particuliers, selon les besoins et la disponibilité de l'élève.

---

26. Berlitz, Parlons du Canada!, Montréal, The Berlitz Schools of Languages of Canada, 1976, VII - 177 p.

Les cours de groupes coûtent 26 $ l'heure par groupe, les cours privés 22 $ l'heure si des cours de groupes sont organisés par le CLE dans cette entreprise ou 26 $ l'heure dans le cas contraire.

La méthode utilisée est Le français international, complétée par Dialogue Canada et Les ensembles. Le professeur est responsable de l'adaptation de son enseignement aux caractéristiques de chaque entreprise, surtout en matière de terminologie spécialisée dont un répertoire lui a été fourni par l'entreprise elle-même.

En plus des cours de langue, le CLE offre des cours de grammaire à l'intention des francophones et des anglophones de niveau avancé et des cours de rédaction administrative pour les anglophones et les francophones désireux d'améliorer leur français écrit en fonction des besoins de leur travail. La clientèle du CLE est liée de très près à l'application des programmes de francisation.

Le CLE engage 25 professeurs, payés à la leçon de 16 $ à 18 $ l'heure. Ce sont tous des professeurs d'expérience, spécialistes de l'enseignement des langues secondes. La majorité, 19 sur 25, sont québécois d'origine, à la demande des entreprises qui y voient le moyen de mieux s'adapter à l'usage québécois.

2. Le ministère de l'Immigration: les centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI)

Le ministère de l'Immigration a pris en charge la formation linguistique et socioculturelle des immigrants adultes, les enfants fréquentant, eux, les classes d'accueil des commissions scolaires. Comme moyen d'action, le ministère a constitué des Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI), actuellement au nombre de 11, dans les principales villes du Québec: Montréal, Québec, Hull, Sherbrooke, Trois-Rivières. Pour atteindre les immigrants là où ils sont, sur l'ensemble du territoire québécois, le ministère de l'Immigration passe des contrats de service directement avec des commissions scolaires; de tels contrats ont ainsi été conclus avec une cinquantaine de commissions scolaires.

Après avoir attiré l'attention sur les caractéristiques de la clientèle des COFI, qui oriente toute leur action, nous indiquerons les sources de financement de ce programme et nous décrirons les normes administratives et pédagogiques de l'enseignement du français dans les COFI et les commissions scolaires sous contrat.

2.1. Une clientèle très particulière

Les COFI accueillent principalement les immigrants adultes. Cette clientèle présente des traits caractéristiques[27]:

a) Les immigrants sont d'origines fort diverses et par-

---

27. Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, Direction générale de l'adaptation, Programme-cadre d'enseignement du français aux immigrants, vol. 1: Objectifs et contenu, s.l., 1973, 31 p., p. 11.

lent en conséquence un grand nombre de langues, fort différentes entre elles et plus ou moins éloignées de la famille des langues à laquelle appartient le français. Les difficultés qu'ils ont pour apprendre le français varient donc considérablement selon la distance entre leurs propres systèmes linguistiques et celui du français: un Italien a moins de problèmes qu'un Vietnamien, par exemple. Pourtant l'un et l'autre ont le même besoin de connaître le français pour vivre au Québec.

b) Le niveau de scolarité au moment de l'arrivée couvre toute l'échelle entre l'illettré et le diplômé d'université. Les COFI doivent donc tout autant se préoccuper d'alphabétiser des illettrés que d'enseigner l'alphabet latin à des gens d'autres écritures (cyrillique, syllabique, idéographique, etc.) ou enseigner le français à des gens de métier ou de profession qui s'apprêtent à réintégrer le marché du travail dans leur spécialité.

c) L'âge des adultes va de 18 à 60 ans.

d) À l'arrivée, la plupart des adultes ne connaissent rien du français: 85% de la clientèle des COFI est de niveau débutant complet.

e) Pour un adulte immigrant au Québec, apprendre le français n'est pas un exercice gratuit répondant à une exigence académique; cela fait partie d'un besoin primordial, celui de communiquer dans un monde nouveau où il devra trouver sa place.

L'apprentissage du français est une nécessité pour pouvoir fonctionner au Québec, tant au plan professionnel (le besoin de trouver un travail étant le plus important et le plus immédiatement ressenti par les adultes) qu'au plan social (adap-

> tation à la vie au Québec, ses institutions, l'assurance-maladie, les écoles, etc.) et au plan psycho-social (relations avec les voisins, amis, compagnons de travail).[28]

En conséquence, le ministère fixe comme objectifs à l'enseignement du français aux immigrants adultes:

1° la maîtrise du français courant;

2° l'initiation aux usages linguistiques propres au Québec;

3° l'accès à la langue plus spécialisée du métier ou de la profession qu'ils désirent exercer;[29]

4° la connaissance des institutions québécoises en vue de leur insertion sociale[30].

2.2. Les sources de financement

Les sources de financement diffèrent selon qu'il s'agit de cours à temps partiel ou de cours à temps plein.

---

28. Micheline Sauriol, "L'enseignement du français aux immigrants adultes", Québec français, nº 37, mars 1980, p. 66.

29. Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, Direction générale de l'adaptation, Programme-cadre d'enseignement du français aux immigrants, vol. 1, op. cit., p. 11.

30. Micheline Sauriol, op. cit., p. 67.

2.2.1. Le financement des cours à temps partiel

Les frais de ces cours se partagent de la manière suivante:

a) Le coût des manuels utilisés par les étudiants et les professeurs est entièrement remboursé par le gouvernement fédéral selon une entente fédérale-provinciale "relative aux manuels d'enseignement des langues" aux immigrants adultes[31].

Il faut entendre ici le terme "manuel" au sens de matériel imprimé et vendu par une maison d'édition. Le matériel polycopié, le matériel maison ou le matériel audio-visuel (films, diapositives, bandes magnétiques) sont exclus, ce qui est important dans l'enseignement des langues secondes. Le remboursement se fait annuellement, selon la moyenne des dépenses que le Québec a engagées au cours des cinq dernières années pour fournir des manuels de langue à cette clientèle. En 1976-1977, il a été de 68 159,57 $[32].

b) Le coût de l'enseignement proprement dit, c'est-à-dire les salaires des professeurs et des responsables pédagogiques, est assumé à 50% par le gouvernement fédéral selon une entente fédérale-provinciale "relative aux cours de langue et de civisme"[33].

---

31. Gouvernement du Canada, Bureau des relations fédérales-provinciales, Répertoire des activités et des programmes fédéraux-provinciaux en vigueur en décembre 1978, juin 1979, VI - 262 p., p. 212.

32. Ibid., p. 213.

33. Ibid., p. 211.

Le remboursement a lieu annuellement et est calculé selon le montant engagé par le Québec dans cette activité. En 1976-1977, il a été de 544 231,75 $[34].

c) Le ministère de l'Immigration du Québec complète le budget en assumant les frais fixes (logement et équipement), le coût du matériel pédagogique non admissible à l'entente et la moitié des salaires du personnel enseignant.

2.2.2. Le financement des cours à temps plein

Le financement des cours à temps plein est plus complexe. Il relève d'un programme fédéral-provincial, complété par un programme québécois spécifique relevant du ministère de l'Immigration. De plus, il faut distinguer soigneusement entre les coûts relatifs à l'enseignement lui-même et les allocations versées aux immigrants pendant la période où ils suivent des cours.

a) Le programme fédéral-provincial. Le programme dont il s'agit ici touche "la formation institutionnelle de la main-d'oeuvre du Canada" et fait partie du Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada. Il n'est donc pas spécifique aux immigrants adultes, qui ne peuvent s'en prévaloir qu'en autant qu'ils y sont admissibles, comme tout autre Canadien.

Le programme de formation comporte les éléments suivants: formation professionnelle, formation des apprentis, cours

---

34. Gouvernement du Canada, Bureau des relations fédérales-provinciales, op. cit., p. 212.

de langue, cours préparatoires à la formation professionnelle, programme d'adaptation au travail, formation préparatoire à l'emploi[35]. C'est donc un programme essentiellement d'orientation économique, destiné à régulariser les mouvements au sein de la main-d'oeuvre canadienne, y compris l'intégration des immigrants au monde du travail.

Pour le gouvernement fédéral, le programme est géré par la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada. Pour le gouvernement du Québec, le programme est géré par un comité mixte composé du ministère du Travail, responsable et signataire du programme, le ministère de l'Éducation, le ministère de l'Immigration et le ministère des Affaires sociales.

Pour l'exercice financier 1980-1981, le budget global alloué au Québec est d'environ 123 millions de dollars, soit environ 60 millions en coûts fixes et 63 millions pour la formation elle-même. La part de ce budget consacrée à l'enseignement du français aux immigrants adultes est d'un peu plus de 9 millions de dollars, pour 450 000 jours/élève.

Les bénéficiaires de ce programme sont sélectionnés par les conseillers des Centres de main-d'oeuvre et du Centre d'emploi du Canada selon certains critères: être à la recherche d'un emploi, avoir quitté l'école depuis au moins 12 mois, avoir besoin d'un complément de formation en vue d'un emploi, etc. Lorsque, dans une région, un nombre suffisant de stagiaires sont retenus, qui présentent

---

35. Gouvernement du Canada, Bureau des relations fédérales-provinciales, op. cit., p. 73.

le même besoin de formation, le Centre de main-d'oeuvre local fait la demande d'un cours approprié à la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada qui l'achemine vers le ministère du Travail, dans le cas du Québec. Pour les cours de français aux immigrants, le nombre requis d'étudiants par groupe est de 17.

En outre, des allocations peuvent être versées aux personnes qui suivent des cours de formation à plein temps et qui ne touchent pas de prestations d'assurance-chômage, lesquelles ne relèvent pas de l'accord précité, mais de la politique générale d'aide aux chômeurs. Les conseillers en main-d'oeuvre doivent donc également décider si la personne admise à un programme de formation a droit ou non à une allocation et de quel montant. Dans le cas des immigrants, sont exclus des allocations ceux qui viennent rejoindre ici un ou des membres de leur famille de même que ceux qui sont parrainés par un ou des citoyens canadiens; sont admissibles aux allocations les travailleurs autonomes (qui travailleront à leur propre compte) et les travailleurs indépendants, c'est-à-dire qui subviennent eux-mêmes à leurs besoins. Le montant de l'allocation varie entre 20 $ et 125 $ par semaine, selon les besoins et obligations familiales de l'individu. Il est versé directement au bénéficiaire par le Centre de main-d'oeuvre local.

Le paiement au Québec des frais du programme de "formation institutionnelle de la main-d'oeuvre du Canada" se fait de la manière suivante. Les frais fixes sont remboursés au début de chaque mois par tranches de 1/12 du budget accepté. Les frais de formation (variables) sont versés au début de chaque mois

en fonction du nombre d'heures de cours qui seront donnés durant ce mois. En fin d'exercice financier, une révision globale des frais et des versements s'effectue pour équilibrer les dépenses et les recettes.

b) Le programme québécois. Le programme québécois complète les dispositions du programme fédéral-provincial. Il permet ou bien d'admettre à des cours à temps plein des immigrants qui n'ont pas été acceptés par le programme fédéral-provincial, ou bien de verser des allocations à des stagiaires qui n'en reçoivent pas du fédéral. Pour l'exercice financier 1980-1981, le budget de ce programme est d'environ 100 000 $, pour 40 000 jours/élève.

2.3. Les normes administratives et pédagogiques

2.3.1. Le programme-cadre

Le programme-cadre comporte deux fascicules: le premier décrit les objectifs et le contenu des cours, le second la méthodologie[36]. La recherche relative à ce programme-cadre ainsi que la rédaction ont été effectuées par Gilles Bibeau, docteur en linguistique, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Le volume 1 comprend les chapitres suivants: les objectifs généraux et spécifiques du cours, le contenu du cours, la pho-

---

36. Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, Direction générale de l'adaptation, Programme-cadre d'enseignement du français aux immigrants, op. cit.

nétique et la phonologie, la morphologie et la syntaxe, le lexique, le français écrit. Dans chaque cas, face au français courant, on signale les caractéristiques québécoises, auxquelles "un enseignement réaliste doit exposer les immigrants"[37]. En phonétique, les trois variantes de /i/, /y/, /u/, la dénasalisation des voyelles nasales devant une consonne nasale, le traitement de /ɛ/, /ə/, /a/, /ɔ/, la présence de /ts/ et /dz/, la fréquence plus grande des élisions dont certaines sont pour ainsi dire lexicalisées, comme sur la ⟶ sya ⟶ sa. En morphologie, on ne signale rien de particulier, de même qu'en syntaxe. En lexique, on recommande aux professeurs d'attirer l'attention sur "le vocabulaire québécois", dont on propose quelques éléments de classification: mots français standards non courants au Québec, comme autocar; mots à sens différents, comme déjeuner, boisson-breuvage, bas-chaussette; les mots poids et mesures; les mots en équilibre, type pneu-tire, etc. Enfin, on traite des niveaux de langue en proposant d'enseigner le niveau familier québécois et d'apprendre à identifier le niveau populaire. Nous analyserons toute cette question dans un chapitre subséquent.

Le volume 2 comporte sept chapitres: la psychologie de l'apprentissage des langues, les principes de la linguistique descriptive, l'application des principes à l'enseignement du français, les auxiliaires pédagogiques, les contingences pédagogiques (le professeur, le nombre d'élèves par classe, l'horaire), les mesures de l'apprentissage, enfin une bibliographie sélective.

En ce qui concerne la méthode d'enseignement, le programme-

---

37. Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, Direction générale de l'adaptation, Programme-cadre d'enseignement du français aux immigrants, vol. 1, op. cit., p. 14.

cadre de 1973 favorise une méthode de type micro-graduée, qui "présente les éléments de la langue dans des séquences minimales intégrées les unes aux autres et dans un cheminement progressif qui va du connu vers l'inconnu [selon] un découpage scientifique du français oral commun"[38]. Cependant, depuis lors, "à la suite des travaux récents sur l'approche fonctionnelle ou naturelle", on s'est convaincu de "la possibilité d'enseigner le français à partir des fonctions langagières les plus utiles dans la vie quotidienne, et sans tenir compte d'une progression structurale", micro-graduée[39]. Dans l'optique fonctionnelle, deux cours ont été mis au point par le personnel des COFI, l'un pour des infirmières, l'autre pour des secrétaires. Dans l'un et l'autre cas, le cours est destiné à des adultes qui ont déjà une base en français et qui ne sont donc pas de vrais débutants. On sent là l'un des problèmes principaux de l'approche fonctionnelle, dont nous parlerons plus loin.

Les COFI nous apparaissent donc en pleine transition méthodologique.

2.3.2. Les formules de cours

Les COFI offrent différentes formules de cours, dont certaines peuvent être ponctuelles et destinées à une clientèle spéciale. Les formules stables sont les suivantes:

a) cours de français à temps plein, à raison de 30 heures par semaine pendant 30 semaines, donnés dans et par

---

38. Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, Direction générale de l'adaptation, Programme-cadre d'enseignement du français aux immigrants, vol. 2: Notes méthodologiques et bibliographie, s.l., 1973, 41 p., p. 15.

39. Micheline Sauriol, op. cit., pp. 67-68.

les COFI eux-mêmes, à de récents immigrés à qui le gouvernement fédéral ou provincial verse une allocation de subsistance.

Au terme de ces 900 heures de cours, 70% des immigrants peuvent communiquer en français.

b) Cours intensifs, de quatre heures par jour, cinq jours par semaine, par tranche d'un mois, durant six ou sept mois.

c) Cours du soir, destinés à une clientèle hétérogène, donc pas nécessairement d'immigration récente, de trois heures par cours, deux jours par semaine, durant 15 semaines, soit 90 heures de cours par session.

d) Cours à temps partiel donnés à des groupes mis sur pied par des associations ethniques. En général, ces cours sont de 60 ou 90 heures. Ce sont des cours sur mesure quant au lieu, à l'horaire du cours et au nombre d'heures.

e) Cours de préparation linguistique à certaines professions, aujourd'hui destinés aux infirmières et aux secrétaires. Ces cours sont de 90 heures.

f) Cours spéciaux pour des clientèles spéciales. Ainsi pour les analphabètes, un cours de 90 heures a été conçu et expérimenté avec succès.

En principe, le nombre moyen d'étudiants par classe ne dépasse pas 15 personnes.

Les cours à temps plein touchent environ 2 500 personnes par année; les cours à temps partiel environ 7 500 personnes.

2.3.3. Le choix des méthodes

Du fait de la clientèle des COFI, il faut faire ici la distinction entre les méthodes commerciales et celles mises au point par les COFI eux-mêmes.

a) Les méthodes commerciales. Malgré la grande variété et le grand nombre de méthodes qui sont sur le marché, il n'en existe aucune qui convienne exactement aux objectifs des COFI et aux besoins de leur clientèle[40]. En principe, "la méthode choisie doit, dans la mesure du possible, avoir un contenu linguistique et socio-culturel canadien sinon québécois[41]. En fait, seuls Le français international et Dialogue Canada correspondent à ce critère. D'autres méthodes d'origine française sont utilisées: De vive voix, En français, C'est le printemps. Le choix de la méthode revient au professeur.

b) Le matériel COFI. Comme la clientèle, ce matériel est éclectique. Dans l'intention d'initier les immigrants aux particularités linguistiques québécoises, en même temps qu'aux institutions et à la culture, les COFI ont conçu et expérimenté 10 leçons sous le titre En québécois. Nous en ferons l'analyse plus loin. Ces leçons sont utilisées comme matériel d'appoint pour des étudiants qui ont déjà une connaissance de base du français. L'expérimentation n'a pas été systématiquement suivie et on ne sait pas trop quel usage est fait de ce matériel. La mise au point est

---

40. Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, Direction générale de l'adaptation, Programme-cadre d'enseignement du français aux immigrants, vol. 2, op. cit., p. 31, et Micheline Sauriol, op. cit.

41. Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, Direction générale de l'adaptation, Programme-cadre d'enseignement du français aux immigrants, vol. 2, op. cit., p. 31

suspendue, les travaux et la curiosité des permanents des COFI s'étant orientés dans d'autres directions. Il n'y a pas eu dépôt légal de cette méthode. Elle circule par photocopie des textes et copie des diapositives et des bandes magnétiques.

Selon l'approche fonctionnelle, deux méthodes, comme nous l'avons déjà indiqué, ont été créées et sont utilisées par les COFI, l'une pour les infirmières, l'autre pour les secrétaires. Dans le cas des infirmières, il semble y avoir des divergences entre les COFI et l'O.L.F. en ce qui concerne la norme de la langue à enseigner: on dit le test de l'O.L.F. "trop normatif".

Pour les analphabètes, on a préparé un cours selon une optique fonctionnelle à partir de la lecture globale des textes de la rue. Enfin, on cherche actuellement à préparer du matériel d'appoint à l'intention des classes faibles, principalement des Asiatiques.

2.3.4. Le contrôle de l'enseignement

Pour les COFI, l'échec d'un étudiant à un cours de français signifie que cet immigrant aura beaucoup de difficulté à s'intégrer au Québec. La mesure de l'acquisition est donc davantage un instrument d'orientation de l'étudiant vers des groupes, des activités, des types d'enseignement adaptés au niveau de ses connaissances qu'un simple constat de celles-ci.

> À la fin du cours, un examen de connaissances générales [...] permet d'évaluer la somme d'apprentissage à laquelle le cours a donné lieu. Cette évaluation est très précieuse pour porter un jugement sur la valeur du programme et sur ses abou-

> tissants, de même que sur les diverses qualités de l'apprentissage, sur la méthode d'enseignement et sur le travail du professeur. Des comparaisons objectives entre les classes et entre les COFI favorisent l'émulation, éclairent la nature des problèmes posés durant la session et indiquent si les solutions apportées ont été efficaces. [...]
>
> Cependant, ce test n'est valable que s'il débouche sur une reclassification des étudiants. [...] Cette reclassification se fait environ tous les mois ou aux cent heures de cours[42].

2.3.5. Les critères de sélection des professeurs

Le programme-cadre est explicite sur ce point:

> Tout professeur enseignant dans un COFI est généralement un spécialiste de l'enseignement des langues en même temps qu'un Québécois d'origine ou d'adoption. Si le français n'est pas sa langue maternelle, il possède une excellente maîtrise de cette langue. Il possède en plus une personnalité attachante, un sens critique et une maturité psychosociale susceptibles d'éliminer la plus grande partie des problèmes émotifs créés par les circonstances difficiles dans lesquelles se trouvent les immigrants. Il a encore l'imagination suffisante pour faire face à toutes les situations, pour éviter de se laisser paralyser par le moindre changement et pour inventer des solutions originales à des problèmes nouveaux.[43]

On demande une formation minimum d'au moins 14 ans de scolarité, "c'est-à-dire l'équivalent d'un premier diplôme universitaire

---

42. Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, Direction générale de l'adaptation, Programme-cadre d'enseignement du français aux immigrants, vol. 2, op. cit., pp. 29-30.

43. Ibid., p. 27.

ou de l'ancien Baccalauréat général", auquel s'ajoute une formation spécialisée dans l'enseignement d'une langue seconde selon la méthodologie audio-visuelle. On exige au moins une année d'expérience dans l'enseignement du français, langue seconde.

> L'un des éléments les plus importants au dossier du professeur est sans doute sa qualité de citoyen. Si l'objectif final des COFI est l'adaptation des immigrants au milieu québécois, le professeur doit refléter une image relativement fidèle du Québec puisqu'il est l'une des seules personnes avec lesquelles l'immigrant sera en contact permanent durant les cinq premiers mois de son séjour dans la Province. Le professeur doit connaître la langue vernaculaire des Canadiens français, l'histoire du Québec, ses institutions sociales, religieuses, politiques et faire montre à leur égard d'un préjugé favorable. Il doit donc se considérer comme un membre authentique de la communauté québécoise.[44]

En 1979-1980, les COFI comptaient 130 professeurs permanents et 250 professeurs sous contrat d'occasionnel. Environ 60% des professeurs sont des Québécois d'origine. Pour l'engagement des professeurs occasionnels, les critères les plus importants sont d'ordre pragmatique: l'expérience de l'enseignement audio-visuel, la connaissance des méthodes en usage et celle du Québec. Le niveau de formation vient en second lieu.

2.4. La relation entre les COFI et les commissions scolaires

Lorsque les vagues d'immigration sont fortes ou lorsque les immigrants qui font appel aux services des COFI sont trop nombreux ou trop éloignés des centres eux-mêmes, il arrive que le

---

44. Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, Direction générale de l'adaptation, Programme-cadre d'enseignement du français aux immigrants, vol. 2, op. cit., p. 27.

ministère de l'Immigration fasse appel aux commissions scolaires pour satisfaire à une demande accrue momentanée d'heures d'enseignement.

Une entente se négocie alors directement entre la Direction des COFI et les commissions scolaires concernées. Ces ententes concernent aussi bien l'enseignement à temps plein qu'à temps partiel. Pour l'année 1979-1980, le M.I.Q. a ainsi négocié une cinquantaine d'ententes pour des cours à temps plein et confié à des commissions scolaires environ 30 000 heures/groupe de cours à temps partiel. La collaboration est donc intense entre les commissions scolaires et le ministère de l'Immigration.

L'existence ou la qualité des relations entre le ministère de l'Immigration et celui de l'Éducation varie selon qu'il s'agit de questions administratives ou pédagogiques. Sur le plan administratif, la Direction financière des COFI établit, de concert avec la Direction financière du ministère de l'Éducation, les normes de remboursement aux commissions scolaires des frais encourus par l'organisation des cours de langue à temps plein. Les cours à temps partiel sont remboursés selon la convention collective, aujourd'hui à raison de 25 $ l'heure/groupe.

Sur le plan pédagogique, il n'y a pour ainsi dire pas de relation entre les COFI et la D.G.E.A., chaque commission scolaire étant autonome dans sa collaboration avec le M.I.Q., conséquence de la décentralisation administrative et pédagogique de l'éducation au Québec.

Parfois, embarrassée par certains aspects pédagogiques

de l'exécution du contrat, la commission scolaire se tourne vers la D.G.E.A. pour y obtenir aide ou conseil. Puisqu'elle a été tenue à l'écart du contrat, puisqu'il n'existe aucune relation organique entre elle et les COFI, dans ces circonstances, la D.G.E.A. ne manifesterait pas un grand enthousiasme pour aider les commissions scolaires à participer aux actions pédagogiques des COFI.

3. Les cours de langue des universités

Les universités se comportent, en définitive, comme des entreprises privées: chacune décide d'elle-même et pour elle-même si elle enseignera les langues secondes et étrangères aux adultes, selon quelles modalités et quel coût pour les étudiants. D'une institution à l'autre, tout peut varier.

3.1. Les sources de financement

En règle générale, les cours de langue aux adultes s'autofinancent, en ce sens que les frais de scolarité déboursés par les étudiants doivent couvrir les dépenses d'organisation des cours. Les frais de scolarité constituent donc la principale source de financement des cours de langue aux adultes. Ils varient beaucoup selon les formules de cours et les institutions, comme nous l'indiquerons ci-après.

Pour les cours d'été, des bourses sont disponibles, selon l'entente fédérale-provinciale pour favoriser l'enseignement intensif et par immersion des langues officielles, entente gérée par le Secrétariat d'État. Ces bourses sont de 1 000 $ et le boursier conserve la liberté du choix de l'université où il désire

séjourner, dans le cadre d'un programme d'échange de boursiers sous la responsabilité du Conseil des ministres de l'éducation au Canada.

3.2. Le programme de cours

Chaque université définit son programme de cours, selon deux axes: niveaux des cours et contenu linguistique ou culturel. On trouve de tout: cours de langue à partir du niveau des débutants jusqu'au niveau le plus avancé, cours spécialisés pour le monde des affaires, cours pour clientèles professionnelles spécifiques, cours de consolidation linguistique à l'intention des francophones des autres provinces soumis à des facteurs d'anglicisation, etc. Les cours les plus stables sont les cours de langue proprement dits, aux niveaux débutant et intermédiaire.

3.3. Les formules de cours

Dans les universités, on trouve grosso modo trois formules de cours:

a) Les cours réguliers, par module, selon les institutions, de 45 heures (en général, trois heures par semaine pendant 15 semaines) ou de 72 heures (six heures par semaine pendant 12 semaines). Le prix des cours de 45 heures varie entre 50 $ et 105 $; celui des cours de 75 heures entre 150 $ et 300 $.

b) Les cours intensifs. Durant la session d'automne ou d'hiver, ils se font par concentration de l'horaire, par exemple six heures par semaine pendant sept semaines. Les prix sont les mêmes que

précédemment. Durant juillet et août, ce sont les écoles d'été, d'une durée de six semaines, qui cherchent l'immersion la plus totale des étudiants. Ces cours coûtent, en général, aux environs de 800 $, incluant les frais de logement.

c) Les cours spécialisés, de création récente, où on tente de rejoindre les besoins d'une clientèle particulière, besoins qui découlent le plus souvent de l'application de la Charte de la langue française, par exemple, des cours de français des affaires, des cours pour les comptables, les infirmières, les psychologues, les médecins, des cours de rédaction administrative, etc. Les coûts changent d'un cours à l'autre, entre 150 $ et 225 $ selon ce que nous avons observé.

Le nombre d'étudiants par classe n'est pas constant d'une institution à l'autre. Le groupe va de 12 étudiants à 25, ce qui est beaucoup, et même surprenant, pour un cours de langue audio-visuel.

3.4. Les méthodes, le contrôle et le personnel

On retrouve, dans les universités, les mêmes méthodes qu'ailleurs: L'atelier, De vive voix, Le français international, Dialogue Canada, selon la même pratique d'une méthode de base complétée par une ou plusieurs autres méthodes et du matériel maison. Le contrôle de l'enseignement est du ressort de l'institution. Les professeurs sont en général rétribués à la leçon et engagés d'un cours à l'autre. Le personnel permanent est peu nombreux, le plus souvent attaché aux tâches administratives d'organisation des cours.

3.5. La clientèle

D'après les responsables, les adultes qui choisissent de suivre les cours de langue d'une université sont sensibles au prestige du cadre universitaire et sont convaincus que l'enseignement y est meilleur du seul fait que c'est l'université. Les étudiants seraient, ainsi, plus motivés et plus exigeants. La clientèle des cours de français est à la baisse, surtout dans les institutions francophones.

4. Observations générales

Au terme de cette description de l'organisation administrative de l'enseignement du français aux adultes, nous croyons utile de formuler quelques observations générales telles qu'elles se sont peu à peu imposées à nous.

Ce qui surprend, à la longue, c'est le très grand nombre d'acteurs dans ce champ d'activité pourtant restreint, le grand nombre d'instances qui s'en occupent, soit au sein du gouvernement du Québec, deux ministères et trois paliers du système scolaire, soit dans l'entreprise privée, soit enfin au niveau du gouvernement fédéral par le biais des ententes et programmes fédéraux-provinciaux. L'enseignement des langues secondes aux adultes occupe et fait vivre beaucoup de personnes!

Les relations entre toutes ces instances sont, sur le plan administratif, plutôt ténues et superficielles, sur le plan pédagogique et linguistique, quasi inexistantes. En réalité, si l'un sait ce que l'autre fait, c'est au hasard des personnes et

surtout grâce aux professeurs qui sont toujours à la recherche d'un ou de plusieurs engagements pour arriver à un revenu suffisant. Chose certaine, il n'existe aucune relation institutionnelle ou suivie entre les responsables des cours de langue aux adultes d'une institution à une autre, d'une organisation à l'autre.

Pourtant, si le paysage administratif est varié, la réalité pédagogique est presque toujours la même, indépendamment des détails d'organisation et malgré eux. On revient toujours à des cours de langue seconde à des adultes débutants ou intermédiaires, selon une pédagogie de type audio-visuel, d'après toujours les mêmes méthodes commerciales, à des cours donnés par un groupe restreint de professeurs qui ont fini par constituer une sorte de mafia ou de club privé. Les prix varient pour les élèves, entre la gratuité au cégep et 800 $ à l'université; d'après les formules d'organisation, le salaire horaire du même professeur varie selon que l'on applique la convention collective du secondaire, du collégial ou de l'une ou l'autre des universités, sans parler des fluctuations de traitement dans l'entreprise privée. Malgré cela, on ne peut pas dire qu'il y ait vraiment de différences significatives entre un cours donné par une commission scolaire, un cégep ou une université. Il y a quelque chose de gênant dans l'illusion que l'on maintient qu'il y a des "niveaux" d'enseignement, uniquement parce qu'on ne va pas dans le même bâtiment, une école secondaire, un collège, une université: les murs, le mobilier et les odeurs finissent par faire croire à quelque chose qui n'existe pas: un enseignement différent.

Enfin, on note l'existence d'une concurrence certaine entre les divers établissements. Les écoles privées subissent la concurrence de tout le monde, surtout du Centre de linguistique de l'entreprise qui prend le plus gros du marché et des institutions publiques. L'arrivée des cégeps sur le marché des cours de langue a miné la clientèle

à la fois des universités et des commissions scolaires, même si beaucoup de cégeps sont en voie d'organisation, pour ne pas dire d'improvisation. D'un autre point de vue, les établissements d'enseignement anglophones (commissions scolaires, collèges et universités) concurrencent les établissements francophones, les adultes anglophones manifestent une nette préférence à l'égard des cours de français donnés dans le milieu pédagogique anglophone, où ils se sentent plus à l'aise, davantage "chez eux". La même tendance s'observe chez les francophones pour l'anglais puisqu'ils vont suivre leurs cours d'anglais dans les établissements de langue française.

La conclusion s'impose donc d'elle-même qu'il n'y a pas de politique administrative globale en matière d'enseignement du français, langue seconde, aux adultes.

CHAPITRE II

LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Nous nous proposons ici d'indiquer quel matériel pédagogique est généralement utilisé pour l'enseignement du français, langue seconde, aux adultes, et en faire une présentation schématique, afin d'indiquer les principales critiques que l'on peut formuler à ce sujet.

1. Vue d'ensemble de la question

1.1. Les méthodes

En règle générale, le matériel pédagogique utilisé pour l'enseignement du français, langue seconde, aux adultes est le même que celui employé pour l'enseignement aux adolescents des niveaux secondaire et collégial. On retrouve, dans la plupart des cas, les méthodes audio-visuelles qui sont sur le marché de l'édition. Lors de l'enquête, les informateurs, administrateurs ou professeurs, nous ont toujours cité le même petit groupe de méthodes. Ce sont:

- Le français international (LFI), dans sa deuxième version, méthode d'origine canadienne inspirée de Voix et images de France, préparée sous l'autorité scientifique de Guy Rondeau et Jean-Paul Vinay, publiée par le Centre éducatif et culturel de Montréal en 1971;

- Dialogue Canada (DC), matériel mis au point pour l'enseignement du français aux fonctionnaires fédéraux aux fins de l'application de la Loi sur les langues officielles du Canada, élaboré par le Bureau des langues d'Ottawa pour les

besoins de cette clientèle au niveau des débutants, publié par la Commission de la fonction publique du Canada en 1973;

- L'atelier, de même origine que Dialogue Canada, publié en 1976, destiné aux étudiants de niveau intermédiaire;

- De vive voix (DVV), méthode d'origine française, préparée par le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français), à l'intention des adolescents et des adultes de niveau débutant, publiée par Didier en 1975;

- Leçons de transition, de même origine que De vive voix, publiées par Didier en 1972.

La méthode la plus populaire est, de loin et sans conteste, Le français international. Employée seule ou combinée, le pourcentage d'utilisation de cette méthode atteint 90% de l'ensemble du matériel pédagogique en usage[1].

Le choix des méthodes n'est pas lié aux formules pédagogiques, qu'il s'agisse d'immersion, d'enseignement intensif, semi-intensif ou à temps partiel[2]. Le même matériel sert dans tous les cas.

Dialogue Canada et L'atelier jouissent d'une certaine popularité, du fait qu'il s'agit du seul matériel facilement disponible, destiné spécifiquement à des adultes canadiens. Mais puisqu'il a été conçu pour la clientèle des fonctionnaires fédéraux, il présente

---

1. Diane Fabi et Robert Delisle, op. cit., p. 39.
2. Ibid., pp. 38-39.

des situations et un vocabulaire qui ne conviennent pas toujours à d'autres clientèles, ce qui en gêne la diffusion et la généralisation. Cependant, ces méthodes fédérales sont très largement utilisées dans tous les établissements, surtout comme modèle de progression grammaticale, comme guide de cheminement dans l'apprentissage du système linguistique du français, aspect des méthodes qui compense l'inadaptation des situations et du vocabulaire.

Les méthodes ne s'excluent pas les unes les autres. Habituellement, une méthode sert de matériel pédagogique de base aux étudiants et aux professeurs; on l'enrichit, ou la complète par des emprunts à d'autres méthodes, selon l'inspiration et les caprices des professeurs ou les besoins des clientèles.

Le ministère de l'Immigration du Québec (M.I.Q.), pour sa clientèle des Centres d'orientation et de formation des immigrants (les COFI), a élaboré un ensemble de 10 leçons[3] regroupées sous le titre <u>En québécois</u>. L'objectif est double: sensibiliser l'immigrant adulte aux particularités du français familier parlé au Québec et faciliter son insertion dans les divers rouages de la société québécoise, d'où le choix des thèmes et des situations présentés dans ces leçons: entrevue pour demander un emploi, transactions à la banque, visite chez un médecin, etc. Ce matériel est surtout utilisé dans les COFI, comme matériel d'appoint, à la discrétion de l'enseignant. Ce n'est pas une méthode de base. Sa diffusion à d'autres catégories d'étudiants est très limitée par sa grande spécificité aux besoins d'une clientèle bien particulière,

---

3. Voir: Micheline Sauriol, <u>op. cit.</u>

les immigrants adultes, quoique son contenu linguistique québécois, niveau de langue familière, fascine beaucoup ceux qui connaissent les leçons En québécois. Cet essai méthodologique, malgré le grand intérêt de son approche de la culture québécoise, langue et institutions, est demeuré expérimental et personne ne semble aujourd'hui intéressé à en poursuivre la mise au point soit en fonction des besoins des COFI, soit en vue d'une généralisation à l'ensemble des étudiants adultes en français, langue seconde. Les documents de En québécois, textes, bandes sonores, diapositives, sont inédits, difficilement disponibles et, en conséquence, peu connus.

1.2. Le matériel maison

Aux méthodes s'ajoute le matériel pédagogique maison, très hétéroclite et éclectique, composé de diapositives, de films, d'enregistrements, d'émissions de radio ou de télévision, de coupures tirées de la presse ou de revues, de chansons (musique et texte) de compositeurs-interprètes québécois, d'extraits de pièces de théâtre ou de romans, de textes administratifs ou techniques correspondant aux élèves d'un cours en particulier, en somme de tout ce qui peut servir, distraire, amuser, intéresser, informer, motiver les adultes que chaque professeur a devant soi.

On tente ainsi d'atteindre deux objectifs essentiels, qui découlent des déficiences des méthodes commerciales: compenser le fait que le matériel passe-partout n'est pas adapté aux besoins de la clientèle adulte, faire connaître certains traits de la culture québécoise, dans son ambiguïté d'être à la fois française (donc pas anglaise, grecque, italienne ou vietnamienne) et proprement québécoise (donc pas française, ou belge, ou suisse).

Sur le plan linguistique, le problème est surtout terminologique et stylistique. Il découle du fait que, sauf les immigrants des COFI, les adultes qui suivent des cours de français, langue seconde, le font pour des motifs immédiats et terre-à-terre qui proviennent de l'obligation d'utiliser cette langue au travail, comme instrument de communication avec les collègues, avec le personnel de l'entreprise, avec tout ce monde ambiant des services, des fournisseurs, des clients, des fonctionnaires du gouvernement, etc. Les méthodes de base présentent et exploitent un vocabulaire des situations qui ne sont pas celles où l'adulte-apprenant a besoin d'employer le français. Les professeurs cherchent donc tant bien que mal à pallier cette anomalie, soit en substituant d'autres situations et un autre vocabulaire au contenu de la méthode de base, soit en ajoutant un répertoire de termes adaptés à la clientèle du cours, le plus souvent en prenant appui sur un texte technique ou administratif. La méthode de base n'est cependant jamais entièrement délaissée puisqu'elle est l'instrument de présentation et d'apprentissage de l'aspect phonologique et morphosyntaxique de la langue. D'un autre point de vue, les professeurs savent que l'étudiant adulte fait face quotidiennement à toute la variation linguistique, qui caractérise une langue vivante dans son usage courant, alors que les méthodes n'en présentent qu'une tranche, plus ou moins arbitrairement choisie et décrite. On sait donc qu'il faut faire face à ce besoin, mais comment et jusqu'où? Comment, c'est-à-dire par quelles techniques pédagogiques et avec quel matériel initiera-t-on l'étudiant à la variation linguistique; en d'autres termes, faut-il uniquement permettre à l'étudiant de reconnaître la variable et de la ramener à sa forme canonique ou faut-il lui donner la capacité de produire lui-même et d'utiliser la variable? Il règne donc à ce sujet une certaine con-

fusion, confusion des objectifs entre une pédagogie de la reconnaissance ou de la production, confusion des moyens pédagogiques dans ce domaine neuf, en général ignoré dans l'enseignement traditionnel.

Sur le plan socioculturel, la nécessité d'un matériel d'appoint découle de deux sources: d'une part, les méthodes présentent peu, ou pas du tout, la culture québécoise qui, dans la meilleure des hypothèses, est déclarée "canadienne", comme Le français international ou Dialogue Canada; d'autre part, l'enseignement de la langue, malgré l'étroite relation de celle-ci à la culture, ne peut pas assumer à lui seul l'enseignement des traits culturels, qui doivent faire l'objet de leur propre enseignement. C'est pourquoi chaque horaire de cours comporte un certain nombre d'heures réservées au "socioculturel", dont l'utilisation donne lieu à toutes les possibilités et variations: analyse de textes, écoute de chanson, visionnement de film, repas au restaurant "français" ou "québécois", excursion à Québec, partie de sucre, donc tout ce qui peut intéresser, révéler un mode de vie, favoriser une comparaison, ou prosaïquement passer agréablement le temps.

Le matériel maison est de deux sources: parfois, au fil des années, l'établissement (université, cégep, commission scolaire, etc.) a réuni un certain matériel, où chaque professeur peut aller s'approvisionner selon ses besoins. Il s'agit donc d'une sorte de banque de ressources pédagogiques. Toujours, le professeur est devant la nécessité de trouver le matériel d'appoint dont il a besoin, qu'il enrichit tout au long de sa carrière, en passant d'un groupe d'élèves à un autre. La qualité de ce matériel, sa pertinence, la manière dont il est utilisé, tout varie et rien

n'est soumis à une forme quelconque de contrôle, aussi bien en ce qui concerne le matériel collectif que personnel, aussi bien en ce qui a trait au matériel linguistique que socioculturel. C'est chacun pour soi et à sa manière.

2. Présentation des méthodes les plus courantes

Trois méthodes prédominent nettement. Ce sont: Le français international, Dialogue Canada et De vive voix.

2.1. Le français international

2.1.1. L'éditeur

La méthode Le français international est publiée par le Centre éducatif et culturel, maison d'édition de Montréal, sous la direction de Guy Rondeau et Jean-Paul Vinay. Les principaux collaborateurs sont Pierre Calvé, Claude Germain et Raymond Leblanc. On utilise aujourd'hui la deuxième version de la méthode, dont le premier livre date de 1971.

2.1.2. La clientèle visée

La clientèle visée n'est pas spécifiquement identifiée: la méthode est destinée aux adolescents et aux adultes qui apprennent le français comme langue seconde. Les auteurs se sont davantage préoccupés de la psychologie et des besoins d'un apprenant type de niveau débutant, intermédiaire ou avancé, que de telle couche d'âge ou tel groupe professionnel particulier. Notamment, il est manifeste que la présentation physique de la méthode cherche

à neutraliser la variable de l'âge, mais qu'elle est conçue en fonction d'adultes, plus ou moins jeunes, d'où une certaine austérité sans concession, en ce sens qu'on ne veut pas donner l'illusion que c'est facile en dissimulant la complexité du système linguistique.

La méthode comprend six volumes, depuis le volume 1 pour débutants jusqu'au volume 6 pour élèves très avancés. Pour les adultes, ce sont les volumes 3 et 4 qui sont les plus utilisés.

2.1.3. La structure de la méthode

Dans sa première version, Le français international est une méthode du type structuro-global, c'est-à-dire fondée sur une conception de la langue comme système d'habitudes qu'on acquiert plus ou moins mécaniquement et sur une pédagogie behavioriste dont le principe de base est le découpage du système linguistique en micro-éléments s'enchaînant logiquement. La deuxième version a atténué la rigidité mécaniste de cette approche, en laissant place à la "créativité" de l'apprenant et donc à l'erreur comme inévitable au cours d'un apprentissage, lorsqu'on se préoccupe de la langue comme instrument de communication.

Chaque leçon comprend les phases suivantes:

- la présentation des éléments linguistiques à apprendre, suivie d'un appareil méthodologique: exercices de renforcement, de phonétique, de grammaire, de conversation, de révision;

- un dialogue de révision qui exploite l'acquis des leçons précédentes;

- l'introduction d'un supplément de vocabulaire, mots nouveaux introduits dans la méthode;

- la pratique de construction de phrases;

- des exercices de laboratoire;

- une phase finale de conversation qui récapitule toute la leçon, à partir d'un dialogue où sont insérés des éléments de lecture.

La lecture et l'écriture sont abordées dans les cahiers d'exercices.

2.1.4. Le modèle linguistique

Dans Le français international, la morphologie et la syntaxe respectent rigoureusement les normes du français parlé standard.

Le vocabulaire est également celui du français des dictionnaires. Les canadianismes, peu nombreux, sont accompagnés de leurs équivalents en français standard.

2.1.5. Le modèle culturel

Le français international se propose de donner à des étudiants anglophones nord-américains les moyens d'exprimer en français les réalités qui leur sont familières. La culture de départ est donc celle des étudiants.

À l'occasion de la présentation des textes et des images, certains traits culturels français ou québécois sont présentés, qui ne dépassent pas l'information ou le tourisme. Il n'y a rien qui s'apparente à une présentation systématique de la culture française ou québécoise: c'est une méthode de langue.

2.2. Dialogue Canada

2.2.1. L'éditeur

La méthode Dialogue Canada est publiée par la Commission de la fonction publique du Canada. La première version date de 1973 et elle a été révisée en 1974.

2.2.2. La clientèle visée

La méthode a été élaborée par le Bureau des langues d'Ottawa à l'intention des employés de la fonction publique fédérale. Plus précisément, elle est destinée à des adultes qui ignorent ou connaissent peu la langue française et dont l'activité principale est l'administration publique, à tous ses niveaux, donc la vie professionnelle au sein d'un ministère ou d'un organisme de l'État fédéral. La méthode est de niveau élémentaire.

2.2.3. La structure de la méthode

Dialogue Canada est une méthode de type structuro-global, c'est-à-dire qu'elle s'inspire d'une conception de l'apprentissage comme processus de reconditionnement du comportement linguistique.

Chaque unité comporte les phases suivantes:

- un dialogue comme point de départ;

- l'introduction d'éléments du vocabulaire fondamental du bureau, celui dont a besoin un fonctionnaire, par un dialogue et l'invention par l'élève d'un court récit;

- une phase de synthèse du contenu linguistique oral de l'unité;

- une phase d'adaptation à la variation linguistique, qui introduit différents accents, des régionalismes, des expressions idiomatiques, sous la rubrique "Au Québec avec Angus";

- une phase d'initiation à la langue écrite, d'abord par des exercices de lecture à haute voix, ensuite par des exercices de dictée;

- des exercices de laboratoire pour entraîner l'élève à la compréhension auditive et l'expression orale personnelle.

2.2.4. Le modèle linguistique

La méthode enseigne le français standard fondamental. Comme langue de spécialité, elle présente les éléments les plus utiles de la langue administrative. Elle se préoccupe de préparer les élèves aux "écarts" des différents usages, surtout sur le plan phonétique (les accents) et lexicologique (les régionalismes).

2.2.5. Le modèle culturel

Le modèle culturel est "canadien", c'est-à-dire français d'Amérique du Nord. À part des situations de lieu, le hockey au Forum par exemple, à part surtout de très nombreuses chansons des principaux auteurs-interprètes québécois, le contenu culturel spécifiquement québécois est très mince dans Dialogue Canada.

2.3. De vive voix

2.3.1. L'éditeur

La méthode De vive voix est publiée par Didier (Paris) pour le compte du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF). Les auteurs en sont Marie-Thérèse Moget et Pierre Neveu. L'édition est de 1972.

2.3.2. La clientèle visée

De vive voix s'adresse à "deux types de public: d'une part les élèves du premier cycle d'études secondaires qui ont choisi le français comme langue étrangère, d'autre part les adultes qui souhaitent un enseignement intensif du français"[4]. Dans les deux cas, elle est conçue pour de vrais débutants.

2.3.3. La structure de la méthode

L'appareil de cette méthode est extrêmement simple, pour

---

4. Marie-Thérèse Moget et Pierre Neveu, De vive voix, livre du maître, Paris, Librairie Marcel Didier, 1972, 192 p., préface, p. 7.

ne pas dire réduit au minimum, surtout si on le compare à celui du Français international. La méthode est constituée essentiellement de dialogues, qui s'enchaînent au fil des leçons pour constituer un récit, présenté par le son et l'image. Les principales structures du dialogue sont ensuite exploitées en classe par des exercices de reproduction et de réutilisation.

2.3.4. Le modèle linguistique

De vive voix s'inspire des travaux et conclusions du Français fondamental, premier degré aussi bien pour le contenu grammatical que lexicologique. Il s'agit évidemment du français standard parlé. Le nombre d'unités lexicales de la méthode s'élève à 1 030 mots, dont 259 verbes.

2.3.5. Le modèle culturel

Le modèle culturel sous-jacent est celui de la France, en milieu urbain. Mais il est si ténu qu'il ne gêne en rien l'utilisation de la méthode dans une autre aire de la francophonie.

3. Observations au sujet du matériel

Deux constatations sont au coeur de toutes les remarques que l'on peut formuler au sujet du matériel pédagogique en usage. Tous les intéressés, professeurs, administrateurs, étudiants, sont d'accord au sujet de l'une et de l'autre:

a) les méthodes en usage ne sont pas adaptées aux besoins spécifiques des étudiants adultes d'aujourd'hui;

b) le matériel maison est improvisé, avec plus ou moins de bonheur.

3.1. L'inadaptation des méthodes

La chose est inévitable. Elle provient d'un changement radical de l'objectif recherché par l'adulte, qui n'est pas celui que visaient les auteurs au moment où les méthodes en usage ont été conçues. On pourrait presque parler d'un conflit de générations dans la problématique et la pédagogie des langues vivantes, qui se vit au Québec, mais aussi ailleurs, exactement de la même manière et pour les mêmes raisons.

Les méthodes envisagent l'enseignement du français, ou d'une autre langue vivante, comme une "matière" à transmettre, comme un ensemble de connaissances à faire acquérir selon un certain cheminement, du plus simple et du plus fréquent au plus complexe et au plus rare, d'après une analyse linguistique qui porte sur le système phonologique et morpho-syntaxique, d'après également la répartition du vocabulaire selon la fréquence (le vocabulaire de base) et la disponibilité (le vocabulaire lié aux situations), d'après enfin une norme d'usage privilégiée qui sert à écarter de l'enseignement tout ce qui n'y est pas conforme. D'où le découpage du matériel en tranches selon une certaine progression et l'étalage dans le temps de l'enseignement, donc de l'apprentissage, des éléments du système linguistique: chaque chose vient à sa place et à son heure.

Au Québec, d'après l'enquête, c'est la nécessité d'utiliser le français au travail qui pousse le plus d'adultes vers les

cours de français: il ne s'agit plus d'apprendre le français par souci de culture ou par intérêt à l'égard d'une autre communauté, donc en disposant de tout son temps, mais de connaître le français pour gagner sa vie, conserver son emploi, donc tout de suite, rapidement, en une semaine ou 15 jours si c'est possible, désir qu'expriment les plus pressés d'entre eux aux responsables de l'organisation des cours. On n'a pas le temps d'aller petit train. Surtout, l'élève a besoin de toute la langue en même temps, de tout le vocabulaire de ses activités professionnelles en plus du vocabulaire passe-partout. En même temps qu'il suit un cours, il est plongé dans ses activités quotidiennes qui lui rappellent jusqu'à quel point le français lui est nécessaire. On rejoint ici des besoins similaires identifiés dans d'autres pays, dont la conséquence est de faire passer au premier plan l'aspect "instrument de communication" de la langue et de renvoyer au second l'aspect "ensemble de connaissances systématisées bien assimilées".

Le divorce est donc total.

Notre enquête nous fait ramener à trois les éléments de la problématique de l'enseignement du français aux adultes:

a) il faut enseigner le système de la langue, d'où le recours actuel aux méthodes commerciales;

b) il faut faire face aux besoins sectoriels des diverses clientèles, ce qui explique, comme nous l'avons signalé, le matériel maison;

c) les étudiants adultes côtoient quotidiennement des

francophones qu'ils ne comprennent pas toujours parce qu'ils ne sont pas initiés à la perception de la variation linguistique. Personne ne sait trop quoi faire à ce sujet, ce que les méthodes habituelles masquent pudiquement, sans doute parce que chacun pense que c'est là la tâche de la vie et non de l'école.

On observe que le milieu de l'enseignement cherche les solutions dans deux directions, plutôt convergentes. L'idée d'un enseignement fonctionnel du français fascine beaucoup de professeurs et d'administrateurs. Cette démarche se fonde sur l'identification très détaillée des besoins linguistiques d'un locuteur dans une certaine situation, à la fois par rapport à la totalité du système linguistique (par exemple, a-t-il besoin du conditionnel?, de formuler une interrogation indirecte?, etc.) et par rapport à la totalité du vocabulaire (quels sont les mots dont il a besoin?). Elle entraîne aussi la conception et la réalisation d'un matériel pédagogique significatif de la situation-cible et favorise l'acquisition de la langue qui y correspond. Ce n'est donc pas une chose que l'on peut improviser. L'enseignement fonctionnel est encore expérimental. Les principes sur lesquels il se fonde sont d'ordre très abstrait, ce qui explique qu'on en discute beaucoup et que chaque expérience soit très originale, différente des autres. Le mot "fonctionnel" est aujourd'hui très à la mode et sert souvent à la mise en marche de cours, sans qu'ils soient vraiment fonctionnels. C'est un miroir aux alouettes et on frôle souvent ainsi la publicité mensongère.

Comme on doit entretemps faire face à la demande et organiser les cours, puisqu'il faut satisfaire aux besoins des adultes du mieux qu'on le peut mais rapidement, l'idée de centrer l'enseignement

sur des situations d'apprentissage le plus près possible de la situation vécue des étudiants adultes apparaît un compromis acceptable et réaliste entre l'idéal d'un enseignement fonctionnel au sens propre et le statu quo des méthodes passe-partout. Dans cette perspective, on pourrait conserver l'acquis de l'analyse du système linguistique à la base des méthodes, mais en le mettant pour ainsi dire sur fiches et en enseignant les éléments au fur et à mesure des besoins, tout au long du cours, c'est-à-dire en somme un enseignement occasionnel et sur demande du système linguistique. Le recours à des documents authentiques, écrits ou sonores, fournirait l'occasion de la présentation du vocabulaire spécifique, de gymnastique stylistique caractéristique, de reconnaissance des variantes d'une même forme.

Chose certaine, dans l'un et l'autre cas, la tendance qu'on observe est la même: le matériel pédagogique pour l'enseignement aux adultes se diversifie de plus en plus et ira sans cesse en se diversifiant, tant qu'on voudra tenir compte des besoins professionnels immédiats des élèves.

3.2. L'improvisation du matériel maison

Le matériel maison, comme nous l'avons vu, poursuit deux objectifs, dont on est pas toujours certain qu'ils sont bien identifiés et distingués l'un de l'autre à ce moment de son utilisation. Le premier objectif, c'est de pallier l'inadaptation professionnelle de la méthode de base; le second, c'est de présenter des éléments de la culture québécoise, durant les heures du cours consacrées à ce sujet.

Dans la très grande majorité des cas, le matériel maison émane du professeur, qui doit le sélectionner, en préparer la présentation et le commentaire, souvent le faire reproduire. Rappelons ici, car la remarque est pertinente, que ce professeur est presque toujours un contractuel, un non-permanent qui, ou bien enseigne aux adultes en plus de sa tâche officielle pour arrondir les fins de mois, ou bien fait de cet enseignement sa spécialité et doit alors cumuler plusieurs contrats pour gagner convenablement sa vie. La pertinence et la qualité du matériel maison sont donc liées de très près au professeur lui-même et dépendent des facteurs suivants: 1° du temps dont il dispose pour chercher et préparer son matériel; 2° de la connaissance qu'il a du milieu professionnel auquel appartiennent ses étudiants; 3° des contacts dont il dispose et qui lui permettent plus ou moins aisément d'obtenir la terminologie et des documents authentiques; 4° enfin de ses années d'expérience, au cours desquelles il s'est constitué un trésor de matériel d'appoint, qu'il conserve précieusement pour lui-même, car cela fait partie de ses atouts dans la concurrence pour obtenir des contrats.

Dernier point, la manière d'intégrer le matériel maison à la méthode de base, puisque la chose n'est pas du tout prévue. Toutes les formules sont ici possibles, selon la méthode de base: enseignement parallèle à la méthode, substitution du matériel aux textes de la méthode, utilisation de la méthode uniquement pour la partie apprentissage du système linguistique. Dans chaque cas, le temps alloué à la méthode par rapport au matériel maison varie, selon que l'on met plus ou moins l'accent sur l'adaptation du cours aux élèves présents.

C'est en ayant à l'esprit tout cet arrière-plan que nous disons que le matériel maison est improvisé, puisque tout y varie à l'infini et cas par cas: l'objectif poursuivi, la manière de le constituer, la manière de l'utiliser.

3.3. L'absence de recherches

À part les travaux du Bureau des langues d'Ottawa, à part l'expérience de En québécois du ministère de l'Immigration du Québec, à part également quelques recherches financées à même le budget mis à la disposition des institutions à cet effet par la Direction générale de l'enseignement aux adultes ou la Direction générale de l'enseignement collégial, l'enseignement du français aux adultes ne fait l'objet d'aucune recherche. Deux axes de recherche demanderaient surtout à être définis et explorés: d'une part, la conciliation des besoins professionnels de chaque catégorie d'adultes, besoins multiples à l'infini, et de l'apprentissage du système linguistique, qui est un apprentissage limité et susceptible de systématisation. D'autre part, l'initiation socioculturelle de l'adulte à la variation linguistique, si cela s'avère nécessaire, c'est-à-dire la mise en relation de la culture québécoise et de l'enseignement de la langue, constitue le troisième axe.

Ceci provient probablement du fait qu'il n'y a pas un corps professoral permanent attaché à cet enseignement. La permanence affectée à l'enseignement aux adultes est strictement administrative: un directeur avec un ou deux adjoints, dont la tâche est de recruter des étudiants et des professeurs, en conséquence de trouver une formule pédagogique qui attire et garde les étudiants dans son école, en concurrence avec d'autres. L'essentiel de la réflexion porte donc sur les méthodes et les formules pédagogiques,

cours intensifs, cours d'immersion, méthodes structuro-globales, suggestopédie, etc. Mais de recherches sur le matériel pédagogique lui-même, presque rien: c'est l'affaire du professeur!

La relation avec les facultés des sciences de l'éducation est également rompue, du moins si on compare la situation d'aujourd'hui avec l'époque où l'enseignement des langues était géré par la section de linguistique appliquée des départements de linguistique. Même dans les universités, l'enseignement aux adultes se déroule en dehors de toute préoccupation de recherche.

Les administrations et les éditeurs sont plus préoccupés de la clientèle régulière du système d'enseignement, plus nombreuse, renouvelable, identique à elle-même, qui apprend la langue comme les mathématiques, que de la clientèle adulte, dont le nombre varie sans cesse, exigeante, pressée, variée, autonome, réaliste dans ses objectifs. On assimile donc la clientèle adulte à la clientèle adolescente par commodité, solution de facilité, impossibilité de faire autrement dans l'état actuel des choses.

Il se dégage donc de ces réflexions sur le matériel pédagogique une conclusion centrale: il existe une différence essentielle entre l'enseignement de la langue comme matière et l'enseignement de la langue comme instrument de communication. L'adulte qui s'intéresse à une langue par souci personnel de culture peut très bien s'accommoder des méthodes commerciales, même si elles ne lui sont pas destinées. Tandis que l'adulte, qui a besoin d'une langue comme instrument de communication, comme compétence venant s'ajouter aux autres éléments de sa compétence professionnelle globale, dans la perspective de la concurrence sur le marché des affai-

res et du travail, ne peut pas et ne veut pas se satisfaire des méthodes passe-partout ou se plier au train-train du cheminement d'un élément linguistique à un autre selon la théorie de l'apprentissage réussi. C'est l'obstacle devant lequel on se trouve aujourd'hui partout dans le monde: cela vaut aussi bien pour le médecin spécialiste chinois ou américain qui vient faire un stage dans une clinique ou une université de langue française que pour le P.D.G. ou l'ingénieur anglophone qui vient travailler au Québec. Cela vaut également pour toutes les langues, par exemple l'arabe ou le japonais. Dans le second cas, personne ne sait trop comment faire face à la situation.

CHAPITRE III

LA LANGUE ET LA CULTURE

Depuis toujours, philosophes, sociologues, anthropologues et linguistes ont affirmé la relation étroite entre langue et culture. La démonstration, cependant, en a été jusqu'à maintenant ou très abstraite comme dans le cas de Marcel Cohen[1] ou de Henri Lefebvre[2], ou très limitée selon l'espace ou les traits linguistiques étudiés comme chez William Labov[3] et chez des sociolinguistes qui s'en inspirent, par exemple Walter A. Wolfram[4]. Nous sommes donc ici en plein terrain d'exploration où les opinions et les présupposés idéologiques jouent le rôle le plus grand.

Lorsque l'enseignement des langues secondes s'est renouvelé, entre autres facteurs sous l'influence de la linguistique structurale, la relation entre langue et culture a été affirmée comme une sorte de postulat et intégrée à la théorie et à la méthodologie de cette activité. La relation langue-culture s'incarne alors dans deux concepts-clés de la nouvelle pédagogie: la notion de "situation d'apprentissage", par laquelle les structures linguistiques s'insèrent dans un cadre pédagogique simulant la vie réelle et entraînant des comportements linguistiques immédiatement transférables hors du lieu de la classe; la distinction entre "vocabulaire de base" et "vocabulaire disponible", par laquelle le vocabu-

---

1. Marcel Cohen, Pour une sociologie du langage, Paris, Albin Michel, 1956, 376 p. Repris sous le titre Matériaux pour une sociologie du langage, Paris, François Maspero, "Petite collection Maspero", nos 83 et 84, 2 vol., 1971, 179 et 169 p.
2. Henri Lefebvre, Le langage et la société, Paris, Gallimard, "Idées NRF", 1966, 377 p.
3. William Labov, The Social Stratification of English in New York City, Washington (D.C.), Center for Applied Linguistics, "Urban Language Series", 1966, XII - 655 p.
4. Walter A. Wolfram, Detroit Negro Speech, Washington (D.C.), Center for Applied Linguistics, 1969, 237 p.

laire de toute fréquence est intégré aux leçons et le vocabulaire disponible présenté à l'occasion de la situation dont il guide alors le choix (décider de consacrer une leçon aux repas pour présenter à cette occasion des mots comme "fourchette" ou "rond de serviette"qui sont de très basse fréquence) ou dans le matériel d'appoint que prépare le professeur à l'intention d'un groupe particulier d'étudiants. À cela s'ajoutent des éléments culturels disparates, soit dans les méthodes, soit dans la démarche pédagogique du professeur, par exemple l'écoute commentée d'une chanson ou un voyage à Québec. Le contenu culturel de l'enseignement est ainsi lié soit aux résultats de la démonstration des rapports langue-culture, soit le plus souvent à l'arbitraire des auteurs de méthodes et de leurs éditeurs, ou à celui des professeurs. Le sens attaché au mot langue dans les expressions "langue seconde, langue étrangère" est équivoque pour beaucoup, même pour des pédagogues ou des linguistes. Et ce, pour au moins trois motifs.

Tout d'abord, on a pensé, et beaucoup pensent encore, qu'une langue étrangère s'apprend comme la langue maternelle ou que tout au moins il y a analogie entre les deux processus d'apprentissage. Il existe pourtant des différences fondamentales sur lesquelles on commence à réfléchir. Entre autres, la procédure d'apprentissage diffère, à cause de l'âge, de la connaissance antérieure d'une autre langue dans le cas de l'adulte, à cause aussi des habitudes d'appréhension de l'inconnu qu'il a personnellement développées: si l'enfant procède par mimétisme et répétition, il n'est pas certain qu'il en soit ainsi, d'une manière générale, chez les adultes, où la réflexion, la conscience d'apprendre, la comparaison entre les langues participent inévitablement à l'apprentissage. De plus, la compétence linguistique de l'enfant se

développe par cercles concentriques au fur et à mesure que s'élargit son expérience sociale par le contact avec d'autres personnes appartenant à d'autres groupes, de la maison au quartier, à l'école, au métier, aux autres régions du pays et aux autres pays, alors que l'adulte, et l'adolescent ont besoin de la même compétence immédiatement et ressentent comme un inconfort, une limitation ou même une humiliation leur incapacité d'exprimer les nuances linguistiques, le fait de parler "à peu près" dans la langue étrangère.

Ensuite, la description linguistique sous-jacente à l'enseignement de la langue maternelle et de la langue seconde diffère sur bien des points, parce que l'effort de rationalisation ne porte pas sur les mêmes difficultés: les "grammaires" ne sont pas identiques en tout. Par exemple, les règles de la concordance des temps sont connues d'instinct en langue maternelle et leur formulation quasi inutile, sauf pour des cas particuliers, alors qu'en langue étrangère, elles sont d'un apprentissage ardu. En somme, beaucoup de choses qui vont de soi en langue maternelle, comme l'alternance "beau/bel", et qui en conséquence n'exigent pas un enseignement systématique, devront être formulées en règles et enseignées en langue seconde.

Enfin, l'objet même à enseigner est de plus en plus remis en cause. La question se pose ainsi: s'agit-il d'enseigner le noyau de la langue, donc la partie la plus commune et la plus normalisée de la langue, laissant dans l'ombre tout ce qui s'est écarté, donc des éléments de la variation linguistique, ou s'agit-il de donner à l'adulte une compétence linguistique adaptée à ses besoins, efficace, tolérant des écarts à la norme (des fautes) et des éléments de variation linguistique, par exemple des anglicismes? Dans

le premier cas, on laisse l'adulte se débrouiller seul pour apprendre les autres styles de la langue, dans le second, on le laisse régler seul la question de la qualité de sa connaissance de la langue étrangère. Nous nous attacherons plus loin à examiner le contenu du deuxième membre de l'alternative.

La notion de culture comme élément de contenu de l'enseignement d'une langue étrangère est tout aussi ambiguë. Si la culture est, dans sa signification la plus englobante, tout ce qui caractérise la manière d'être (aspect synchronique) et d'être devenu (aspect diachronique) d'un groupe humain organisé (institutions et territoire), il devient évident qu'il est impossible de la décrire à l'occasion de l'enseignement de la langue, même si elle en est l'un des modes d'expression. Il faudra donc faire des choix, sélectionner des éléments de culture qui seront intégrés à l'enseignement de la langue D'une manière générale, il devient alors intéressant d'examiner quels sont les éléments culturels des diverses méthodes commerciales en usage, au moins pour savoir s'il s'agit de culture "française" ou québécoise, et de voir quels sont les ajouts qu'y font les professeurs à l'occasion des heures dites d'activités socioculturelles consacrées à l'initiation à la culture québécoise. D'une manière plus spécifique aux adultes, on doit mettre en relief la grande différence de leurs besoins, soit d'une manière pour ainsi dire quantitative: l'immigrant doit apprendre beaucoup plus que l'adulte anglophone; soit d'une manière qualitative, par exemple la différence de conception de l'autorité entre anglophones et francophones.

On peut pousser l'interrogation jusqu'à se demander s'il ne serait pas opportun d'ajouter un cours de culture québécoise au

cours de langue française et de réduire en proportion le contenu culturel de l'enseignement de la langue aux stricts éléments à conséquence linguistique, comme le vocabulaire de disponibilité, la stylistique des niveaux de langue ou les formes de politesse. On rejoint alors un courant d'opinion plus mondial, où l'on voit des peuples à la recherche de leur identité vouloir maintenir pour eux la connaissance du français comme langue étrangère de communication internationale, sans pour autant risquer l'aliénation culturelle au profit de la culture française.

Tels sont les thèmes sur lesquels nous souhaitons amorcer la réflexion à l'occasion de ce chapitre.

1. L'enseignement de la langue

En ce qui concerne les adultes, nous croyons que la question essentielle est celle de la variation linguistique, celle en définitive du contraste entre la langue réelle et la langue décrite.

On revient ainsi à la question centrale: de quelle langue française s'agit-il dans l'enseignement du français, langue seconde? L'analyse des méthodes en usage donne à la question une réponse d'une remarquable unanimité. On enseigne le français fondamental, c'est-à-dire la partie la plus stable de la langue et la plus commune à tous les francophones, d'abord sous sa forme parlée, ensuite sous sa forme écrite. Surtout à cause de la prééminence de la langue parlée, à cause également des usages différents entre langue parlée et langue écrite, on insère tout au long du cheminement pédagogique des remarques sur ce qui se fait en langue familière ou en langue écrite par rapport à la langue parlée. Rares

dans les cours pour débutants, ces remarques deviennent de plus en plus nombreuses dans les cours avancés.

Pourtant, en dehors de la classe, l'adulte est dans une situation de communication avec des locuteurs qui ne s'en tiennent pas au français fondamental. L'adulte est frustré de ne pas comprendre et réagit épidermiquement: le professeur est incompétent, la méthode n'est pas bonne, les Québécois parlent mal, le français est une langue trop difficile, le français de la méthode n'est pas celui dont il a besoin. Il ne peut pourtant pas en être autrement puisque la méthode a éliminé ce qui fait la vie, c'est-à-dire la variation[5].

D'où l'interrogation lancinante, le malaise et le remords chez tous ceux qui s'occupent de l'enseignement d'une langue étrangère: Qu'est-ce qu'on fait de la variation linguistique? Faut-il l'enseigner? Quelles variantes faut-il enseigner uniquement pour que l'adulte puisse les reconnaître (exercice de reconnaissance) par rapport à ceux qu'il devrait pouvoir produire (exercice d'expression)? Faut-il distinguer systématiquement et toujours les variantes proprement québécoises (par exemple, les formes ouvertes des voyelles /i/, /y/, /a/), les articles contractés québécois /sya/ ou /sa/, /dã/, (/Le livre est sa table/, /dans maison/) des variantes partagées avec d'autres francophones, comme /jebo/ pour /ilebo/? Où trouver la description des variantes? Sans le vouloir,

---

5. "On appelle variation le phénomène par lequel, dans la pratique courante, une langue déterminée n'est jamais à une époque, dans un lieu et dans un groupe social donnés, identique à ce qu'elle est à une autre époque, dans un autre lieu, dans un autre groupe social." Jean Dubois et al., Dictionnaire de linguistique, Paris, Librairie Larousse, 1973, XL - 516 p.

par nécessité, le professeur de langue fait face à l'une des questions les plus controversées en linguistique descriptive, bien antérieure au problème pédagogique qui est le sien.

Nous nous proposons d'exposer les éléments essentiels de la notion de variation linguistique et d'examiner les conséquences qui en découlent dans la pédagogie actuelle de l'enseignement du français, langue seconde, au Québec.

1.1. La variation géographique

La langue française varie selon les lieux où elle est parlée. Sur le plan morphosynthaxique, la variation est superficielle, ce qui assure l'intercompréhension entre francophones; sur le plan phonétique, elle est plus importante et oblige le nouvel arrivant à "se faire l'oreille", c'est-à-dire à intégrer de nouveaux allophones à son expérience de la phonologie du français; sur le plan du vocabulaire, la variation est plus ou moins substantielle selon les pays et tient à l'histoire locale de la langue et aux traits spécifiques de culture, générateurs de néologismes, d'adaptation sémantique ou d'emprunts, tout particulièrement aux traits relatifs à la flore, à la faune, au climat, aux institutions sociales ou politiques.

La langue française au Québec présente tout normalement des caractéristiques. Tous sont d'accord là-dessus depuis longtemps. Le problème est ailleurs, comme nous le verrons plus loin.

Notons cependant que la pertinence de la variation géographique se meut constamment le long d'une échelle d'appréciation,

selon les époques et les observateurs. Nous distinguons au moins trois points sur cette échelle: la nécessité, qui légitime des mots comme "achigan", "biculturalisme", "dîner" et "déjeuner", "échevin", "rang", "raquette", etc.; la stylistique, qui fait coexister un mot québécois à côté du mot français, avec toutes ses connotations, comme "brunante", "berçante", "blonde", "chantier", etc.; enfin, le folklore, qui fait persister des mots parce qu'ils sont liés à des éléments culturels, et souvent momentanément valorisés, comme "cabane à sucre", "ceinture fléchée", "catalogne", "pitoune", etc.

Remarquons aussi que les opinions varient quant à savoir si, pour être retenues à propos d'une région ou d'un pays, les caractéristiques doivent lui être exclusives ou si elles peuvent également être observées ailleurs. Par exemple, les linguistes belges notent comme belgicismes les mots "septante" et "nonante" même si les Suisses romans les utilisent aussi. Ou encore, beaucoup de mots ou de traits phonétiques dits québécois s'observent en fait dans les usages de l'une ou l'autre des régions francophones d'origine.

Enfin, la notion de variation géographique recouvre à la fois la variation d'une région à l'autre du même pays (la microvariation géographique) et la variation d'un pays à l'autre (la macrovariation géographique). On ne parle ni de l'une, ni de l'autre dans les méthodes de langue, de même qu'on en parle très peu dans les ouvrages de référence classiques, dictionnaires, grammaires, manuels de phonétique, etc.

1.2. La variation sociolinguistique

Nous tentons, par l'adjectif "sociolinguistique", de désigner et distinguer la variation linguistique qui découle ou de la composition de la société en groupes et sous-groupes, ou des règles de politesse sociale admises autorisant des comportements linguistiques différents selon les situations de parole ou d'écriture.

Alors que la variation géographique se définit par l'espace, plus précisément par l'appartenance des locuteurs à un espace plus ou moins grand, plus ou moins délimité, d'où les travaux en géographie linguistique et la recherche des frontières, la variation sociolinguistique découle de la multiplicité des modèles de comportement linguistique au sein de la société, en d'autres mots de l'existence de plusieurs normes linguistiques auxquelles se conforment les locuteurs. La chose est vraie pour tous les pays et toutes les langues.

La description de la langue sur le plan sociolinguistique présuppose deux types de recherches préalables différents. Le premier a trait à la théorie générale de la société que le linguiste épouse, c'est-à-dire à la définition qu'il donne aux mots "stratification sociale", "classes sociales, groupes, sous-groupes", "peuple" par rapport à "bourgeoisie", "norme linguistique"; c'est-à-dire aussi les critères qu'il utilise pour identifier et répartir les individus en groupes et sous-groupes. Il ne semble pas que les sociolinguistes québécois aient poussé très loin l'analyse critique des concepts sociologiques de base, tout au moins ils ne paraissent pas avoir eu besoin de s'expliquer là-dessus; l'impression demeure qu'ils ont pris pour acquis les idées qui circulent à

ce sujet et qu'ils ont pris comme base de travail les conclusions de leurs collègues, par exemple l'analyse de la population de Montréal. Il se peut que ce soit suffisant pour la sociolinguistique, il se peut également que la composition sociolinguistique de la population ne se répartisse pas de la même manière que la composition selon le pouvoir d'achat ou le niveau d'instruction, en ce sens que la première serait plus interpénétrée, moins homogène, moins spatiale que la dernière. Le second type de recherches concerne l'identification et la description de ce que l'on appelle "les situations de communications", d'autant plus qu'il y a interpénétration de l'influence de la situation formelle comme telle et de celle du type de relation entre les interlocuteurs. Le problème est de taille puisqu'il s'agirait de dégager des situations types distinctes de la multiplicité des situations de la vie courante. Dans la plupart des cas, on utilise l'expression "situation de communication" sans trop préciser, en sachant d'évidence que la situation influence la communication mais sans chercher à décrire comment.

La terminologie qu'on utilise pour parler de ces phénomènes est très variable et peu rigoureuse. Le plus souvent, on parle de "niveaux de langue" en y distinguant diverses nuances à l'aide d'adjectifs plus ou moins descriptifs, sociologiques ou normatifs, comme "argotique, populaire, familier, courant, standard, correct, commun, soutenu, recherché, littéraire, poétique". On ne fait pas toujours la différence entre ce qui relève de la composition sociale et des situations de communication, par exemple en prenant l'un pour l'autre aisément "familier" et "populaire". L'imprécision de la terminologie reflète l'absence d'un cadre théorique établi.

1.3. La confusion de la variation géographique et sociologique

On confond facilement variation géographique et variation sociolinguistique. Parfois, la confusion est pour ainsi dire voulue, découlant de l'intention méthodologique de ne pas s'en tenir à ce qui est exclusif au Québec: par exemple, on comparera systématiquement un niveau de langue populaire montréalais à la "norme" du français, sans chercher à savoir si on arriverait à des observations identiques ou analogues en dépouillant un corpus de langue populaire parisienne. Cette position méthodologique est parfaitement légitime, mais elle ne permet pas de tirer de conclusions sur l'usage québécois, puisqu'elle neutralise la variable géographique au profit de la variable sociologique. Le plus souvent, la confusion découle de l'ignorance ou de la connaissance partielle des usages populaires à Paris ou dans les régions françaises. Dans les deux cas, lorsque l'on affirme "ceci est québécois", "au Québec, on dit..., on prononce...", il arrive moult fois que ce soit faux, en ce sens que ce n'est pas seulement au Québec, mais ailleurs aussi "qu'on dit... ou qu'on prononce...".

Voici quelques exemples. Nous les extrayons de la méthode expérimentale En québécois[6], du ministère de l'Immigration du Québec. D'abord, parce que le titre de la méthode suggère bien l'intention des auteurs d'initier les étudiants à la "langue québécoise", alors qu'en fait il s'agit surtout de langue parlée ou populaire ou familière; ensuite parce que ces exemples sont constamment cités lors des discussions ou se retrouvent dans le

---

6. Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, Direction de la formation, En québécois. Programme complémentaire de français parlé au Québec. Manuel d'accompagnement, 1976, 45 p.

matériel d'appoint des professeurs. Notre démarche est simple: nous doutons systématiquement de l'affirmation "ceci est québécois", et nous vérifions notre doute à l'aide des manuels de consultation courants. Notre hypothèse est que, si on procédait systématiquement ainsi, la quantité des faits strictement québécois diminuerait beaucoup au profit de ce qui est familier ou populaire ici ou ailleurs.

- IL, ILS, LUI deviennent i

> [...] "il" est généralement i devant consonne, ce qui est une prononciation déjà ancienne, qui était autrefois admise comme distinguée.
>
> La forme vulgaire [ɥi] de "lui" est i qu'on figure par y "j'y ai dit zut"[7].

- ELLE devient a, al

> Populairement le féminin singulier est a devant consonne: "a pleure". Devant voyelle c'est al: "al est peureuse". Au pluriel le masculin est fréquemment employé au lieu du féminin "nos poules ils pondent bien".[7]

- TU devient t

> Populairement et familièrement "tu" est réduit à t devant voyelle "t-as vu?", "t-aimes ça?"; la réduction devant consonne dans la locution usuelle ("t-sais" pour

---

7. Marcel Cohen, Histoire d'une langue: le français (des lointaines origines à nos jours), Paris, Éditions sociales, 3e éd. revue et mise à jour, 1976, 513 p., p. 392.

"tu sais") est vulgaire; de même la réduction de "vous" devant voyelle à vz ("vz-avez vu?") et même à z ("z-avez compris?").[8]

- CF, CET, CETTE deviennent st' ou ste

"Dans le discours familier, on prononce st' homme, ste femme, dit Thomas Corneille, et ce serait une affectation vicieuse de dire cet homme, cette femme". Même "d'excellents Prédicateurs", en chaire, prononçaient: st' action, st' habitude (Vaugelas, Remarques, Chassang, II, 164). Cette manière de parler est aujourd'hui populaire et dialectale.[9]

- NOUS AUTRES, EUX AUTRES, dont la suppression du r final (otr ot, dans nuzot) est classique.

"Nous autres est dans Joinville. (...) Nous autres, vous autres, opposent un groupe d'individus à d'autres groupes. (...) Eux autres reste exclusivement populaire."[10]

- MON, TON, SON, utilisation de possessif avec valeur stylistique

Nous sommes très surpris de trouver cet emploi parmi les particularités enseignées par cette méthode puisque cet usage des

---

8. Marcel Cohen, Histoire d'une langue: le français, op. cit., p. 392.
9. Ferdinand Brunot et Charles Bruneau, Précis de grammaire historique de la langue française, Paris, Masson & Cie, 5e éd., 1961, XXXVII - 642 p., p. 253.
10. Ibid., pp. 293-294.

possessifs est tout à fait normal. Voir Grevisse[11] et Brunot[12] ou les manuels de stylistique pour s'en convaincre.

- Morphème interrogatif "tu", hypercorrection du morphème "ti"

> "t-il", prononcé -ti à toutes les troisièmes personnes de tous les verbes (...) s'impose à toutes les personnes, et la langue populaire préfère aujourd'hui cet interrogatif à tous les autres. (...) La langue populaire, toujours en avance sur la langue littéraire, a complètement résolu le problème [de l'interrogation]: le sujet, nom ou pronom, garde toujours sa place normale, grâce à l'emploi de l'outil interrogatif -ti.[13]

On pourrait continuer l'énumération des exemples de faits qui ne sont pas proprement québécois: suppression de "ne" dans la locution "ne...pas" ("je prends pas de somnifères", Cohen, Histoire d'une langue: le français, p. 394); réduction de la prononciation de "je suis" à /yi/ ou /y/; suppression de /l/, /r/, /j/, /y/ dans des mots comme votre /vot/, plus /py/, puis /pi/, bien /bẽ/; mise en relief d'un groupe fonctionnel par sa reprise par un pronom: "Les gars chez nous, y s'font un $150 par semaine". L'essentiel cependant est de constater ainsi la confusion entre variation géographique (c'est québécois) et variation socioculturelle (c'est populaire, vulgaire).

---

11. Maurice Grevisse, Le bon usage, Gembloux, Éditions J. Duculot, 10e éd., 1975, VIII - 1322 p., § 425, nos 2 et 3.
12. Ferdinand Brunot et Charles Bruneau, op. cit., p. 243.
13. Ibid., p. 531.

On peut s'interroger sur les raisons de cette confusion. Nous en proposons trois.

Les concepts à la base de la distinction sont flous. La notion de "français régional" n'a pas été examinée sérieusement, d'une manière critique; c'est aujourd'hui une appellation de commodité, presque sans signification, en ce que chacun y comprend ce qu'il veut bien. La floraison des synonymes à la fois pour désigner "le" français et "les" français est très révélatrice à cet égard, puisqu'elle révèle la multiplicité des points de vue d'où l'on conçoit le français régional et les polysémies de ce terme. J.-C. Boulanger[14] a relevé 73 appellations pour "le" français, 25 pour "les" français et 32 pour le français québécois. D'autre part, le concept de niveau de langue est demeuré, lui aussi, très imprécis. Les linguistes ne se sont pas sérieusement interrogés soit sur l'existence au sein d'une même langue de plusieurs usages plus ou moins concurrents et conflictuels, soit sur la répartition des usagers en groupes et sous-groupes linguistiques, où prédomine une norme particulière de comportement langagier. Il ne se sont pas suffisamment penchés non plus sur les rapports entre usages linguistiques et structure de la société, selon qu'il y a corrélation entre les uns et l'autre ou intersection, le même individu pouvant connaître l'usage de plusieurs groupes ou le même trait linguistique pouvant être admis dans plusieurs groupes. Pour que les concepts de variation géographique et de variation sociolinguistique deviennent scientifiquement opératoires, il faudra les analyser, les définir et établir à leur sujet un minimum de consensus entre les chercheurs.

---

14. Jean-Claude Boulanger, Les français régionaux: observations sur les recherches actuelles, Gouvernement du Québec, Office de la langue française, "Études, recherches et documentation", Québec, Éditeur officiel du Québec, 1980, 65 p.

La deuxième raison est que les renseignements sur les usages régionaux ou socioculturels sont très peu nombreux et de qualité très inégale. La plupart du temps, il s'agit de travaux d'amateurs, comme pour le Glossaire du parler français au Canada[15] ou le savoureux et instructif Langage populaire d'Henri Bauche[16]. Scientifiquement, ce sont presque des terrains vierges, du moins si on considère avec quelle attention "le" français a été scruté et décrit par les philologues, les grammairiens et les linguistes.

Enfin, dernier motif, peu de travaux ont comparé la langue du même groupe sociolinguistique d'un pays à l'autre de la francophonie, encore moins à travers plusieurs pays francophones. Quelles sont les ressemblances et les différences entre le français "populaire" de Paris, de Montréal ou de Liège, personne ne le sait: nous vivons de comparaisons impressionnistes auxquelles nous tenons, si on en juge par le scepticisme que suscite la conclusion de la thèse de Guy Labelle à l'effet qu'il n'y a pas de différences significatives entre la syntaxe d'enfants montréalais et parisiens de même niveau socio-économique[17]. Il n'est pas certain, en effet, du moins rien ne le prouve, qu'il y ait beaucoup de différences si on prend soin de comparer ce qui est comparable, les mêmes groupes sociolinguistiques d'un pays à l'autre.

Tout d'abord, le préjugé normatif: nous sommes tous convaincus, depuis Vaugelas et grâce à l'école, qu'il existe quelque

---

15. La Société du parler français au Canada, Glossaire du parler français au Canada, Québec, L'action sociale, 1930.

16. Henri Bauche, Le langage populaire. Grammaire, syntaxe et dictionnaire du français tel qu'on le parle dans le peuple avec tous les termes d'argot usuel, Paris, Payot, nouvelle édition, 1946, 231 p.

17. Guy Labelle, "La langue des enfants de Montréal et de Paris", Langue française, nº 31, septembre 1976, pp. 55-73.

chose qui s'appelle "le bon français, le bon usage" et en conséquence quelque chose qui s'appelle "le mauvais français, le mauvais usage". Une norme idéale de comportement linguistique est inscrite en nous, d'après laquelle nous jugeons. Depuis Vaugelas aussi, le préjugé de la préséance de l'usage parisien, "de la Cour et de la Ville", selon les Remarques, sur les autres usages est à la fois admis et honni: psychologiquement, il est difficile aujourd'hui de faire admettre que la norme québécoise est tout aussi acceptable que la norme parisienne; notre subconscient linguistique conçoit qu'il y a hiérarchie de la qualité où chaque usage se situe, meilleur ou pire que tel autre. Le préjugé normatif se complète d'un préjugé géolinguistique. Enfin, l'un et l'autre se complètent du préjugé sociolinguistique, selon lequel les niveaux de langue correspondent à une stratification socio-économique de la société, où le meilleur usage est celui des plus instruits, de ceux en conséquence qui détiennent les beaux emplois, qui ont de bons revenus. Ainsi formulée, la chose est brutale, provoque le malaise. La contre-épreuve existe, qui met tout autant mal à l'aise, lorsque par exemple la méthode En québécois invente des personnages de chauffeur, d'ouvrier, de concierge pour le niveau populaire alors que les gérants, les comptables, le médecin, le curé sont de niveau familier correct. Qui nous dit qu'en enseignant la variation sociolinguistique nous ne véhiculons pas nos préjugés sociaux? Sinon, comment l'enseigner sans le faire?

1.4. La variation occupationnelle

Nous entendons par variation occupationnelle le fait que chaque activité professionnelle se caractérise par une terminologie et une stylistique.

Le problème est alors l'identification et la cueillette d'une part de la terminologie propre à chaque activité, par exemple celle de la médecine, des soins aux patients, celle de la métallurgie ou des pâtes et papier; d'autre part, des formes stylistiques caractéristiques, par exemple le style d'un rapport, d'une note de service, de ce que l'on appelle abusivement la langue administrative, la langue scientifique ou technique, la langue des affaires.

Il s'agit là d'une tâche considérable. La documentation actuelle est très inégale selon les secteurs et selon le niveau hiérarchique, en ce sens que le vocabulaire de l'ingénieur est mieux décrit que celui du contremaître ou de l'ouvrier. On retrouve ainsi la variation sociolinguistique, mais en langue de spécialité cette fois.

En résumé, nous sommes donc en présence de trois sources de variations, qui teintent chacune la langue commune dans des proportions sans cesse mouvantes: la variation géographique, sociolinguistique et occupationnelle. En langue maternelle, l'acquisition des variables est, pourrait-t-on dire, naturelle, en ce sens que celles-ci se sont intégrées à la compétence linguistique au fur et à mesure de l'expérience, dans le mouvement de la vie. En langue seconde, surtout chez des adultes, il en va bien autrement. Les variables sont sources de confusion, puisqu'elles contredisent sans cesse l'apprentissage de la langue commune, neutre et aseptique.

Il est donc intéressant d'observer le matériel pédagogique habituel en fonction de la variation linguistique.

1.5. Le matériel pédagogique et la variation linguistique

Pour l'examen de cette question, il est essentiel de distinguer trois catégories de ressources pédagogiques actuellement en usage pour l'enseignement du français, langue seconde, aux adultes: le matériel imprimé disponible (les méthodes), le matériel d'appoint, enfin le matériel expérimental de type fonctionnel. Dans chaque cas, les commentaires que l'on peut faire sont très différents de l'une à l'autre catégorie.

1.5.1. Les méthodes

Comme nous l'avons vu, et il est important de le rappeler ici, toutes les méthodes sont conçues selon une progression linguistique qui va du plus fondamental, donc du moins marqué, du plus universel (le système linguistique de base: phonologie du français, structures syntaxiques de base, conjugaison des verbes, morphologie du genre et du nombre des substantifs et des adjectifs, soit vocabulaire selon la fréquence soit vocabulaire de disponibilité selon un choix de situations), au plus rare, donc au plus marqué. Le souci des auteurs est de s'adapter et de suivre pas à pas la capacité d'apprendre et d'assimiler des étudiants en enlevant sous leurs pas les embûches de la langue telle qu'elle se vit pourtant dans la société réelle, donc les éléments de la variation linguistique. Concrètement, cette progression se traduit par le découpage de la méthode en plusieurs volumes ou cahiers et le classement des étudiants en trois grandes catégories, débutants, intermédiaires, avancés. La plupart des adultes aujourd'hui inscrits à des cours sont de niveau intermédiaire; le nombre des débutants diminue au fur et à mesure que l'enseignement des langues secondes

s'améliore dans le système d'enseignement, sauf évidemment en ce qui concerne les immigrants adultes récents.

Du point de vue où nous nous sommes placés, celui du besoin que ressent l'adulte d'une communication vraie avec son entourage, donc d'une aptitude à assumer la variation linguistique, les observations que nous avons à formuler sur les méthodes seront des évidences pour les spécialistes, puisqu'elles sont la contrepartie des postulats à la base des méthodes. Ces évidences sont cependant le coeur du problème de l'enseignement aux adultes.

Les méthodes, aussi bien l'une que l'autre, sont très efficaces pour enseigner la langue commune, le français fondamental, le français universel ou international selon les formules. C'est sans doute pour cette raison qu'à la question "Quel français enseignez-vous?", tous les responsables et tous les professeurs répondent spontanément "le français", en entendant par là le système linguistique de base. Effectivement, quelle que soit l'approche méthodologique, il faut et il faudra toujours enseigner le système linguistique de base, sur lequel se greffe la variation linguistique, qui n'en implique pas la négation ni n'entraîne un système linguistique de base différent.

Quant à la variation géographique et socioculturelle fondue l'une dans l'autre, il en est très peu question dans les méthodes. Dans les livres des débutants, on n'en fait pas mention. Au niveau intermédiaire, on fait parfois quelques allusions aux niveaux de langue, aux différences entre français écrit et français parlé, jamais aux particularités de l'usage québécois. Au niveau avancé, dans les derniers livres, seule la méthode <u>Le français</u>

<u>international</u> comprend une série de leçons où l'objectif est la langue "authentique" quoique les éléments de variation géographique ou socioculturelle y soient en définitive peu nombreux et superficiels. De plus, un petit nombre seulement d'élèves l'utilisent, puisque la plupart interrompent leurs cours après le niveau intermédiaire.

Lors des interviews, tous les responsables ont prétendu que cet aspect de la réalité linguistique relevait de la responsabilité du professeur: il lui revient, tout au long des leçons, de faire les commentaires qui s'imposent, au sujet de l'usage québécois comme au sujet des niveaux de langue, ce qui est lui confier une lourde tâche (quoi dire?) et une lourde responsabilité (comment le dire?), ce qui est aussi une manière facile et administrative de ne pas faire face au problème.

Le danger des méthodes, c'est qu'elles risquent de créer chez les étudiants l'illusion que le vrai français est celui du livre, alors que la rue, le bureau, l'usine, en somme les locuteurs vivants, n'en sont que l'incarnation plus ou moins caricaturale. Alors les préjugés apparaissent et se légitiment en s'approfondissant avec la connaissance de la langue seconde, préjugé de classe (les ouvriers parlent mal) et préjugé ethnique (les Québécois parlent mal, leur français n'est pas du français). Il faudrait faire inscrire au début des méthodes: "Ceci n'est pas "le" français, mais une description pédagogique du français, du plus simple au plus complexe. <u>Be careful, the truth is on the street</u>." La conclusion vaut pour tous les pays francophones, y compris la France et Paris:

> L'étranger venant en France (...) éprouve souvent la surprise que voici: il a passé des années à étudier cette langue. Les gens qu'il rencontre

> le comprennent très bien (...) Et pourtant il n'arrive pas toujours à bien saisir ce que les gens disent entre eux. Il s'aperçoit que les Français s'expriment souvent selon un code bien différent de celui qu'on apprend dans les écoles.[18]

La variation occupationnelle n'est prise en charge par aucune méthode. Cela va de soi. Les méthodes, produits commerciaux, visent la clientèle la plus large possible; la meilleure manière d'y arriver est de ne tenir compte ni de l'âge ni de l'occupation des étudiants, sauf dans le cas des enfants. Ici encore, on renvoie au professeur le soin de compléter la méthode en fonction des besoins des élèves, surtout en vocabulaire de spécialité.

En bref, les méthodes enseignent bien la langue commune, initient par touches légères les étudiants aux niveaux de langue, ne disent rien de la variation géographique, surtout québécoise, puisqu'elles sont pour la plupart d'origine française, enfin ne peuvent pas se préoccuper des besoins particuliers des adultes selon leurs occupations.

1.5.2. Le matériel d'appoint

On saisit ainsi la situation où se trouve le professeur de français, langue seconde, dont les étudiants sont des adultes en contact quotidien avec des francophones. Il doit constamment faire de la voltige au-dessus du fossé qui sépare la langue du livre de la langue de la vie, poussé par l'expérience vécue et les besoins de ses étudiants.

---

18. Paul Roland, Skidiz. Lexique du français familier à l'usage des étrangers qui veulent comprendre "ce qu'ils disent", Paris, Hachette, coll. "Outils", 1977, 87 p., p. 2.

Tout au long du cours, le professeur doit: a) certainement faire des commentaires sur les particularités du français québécois, soit de lui-même, soit en réponse aux questions des élèves; b) parfois trouver et présenter des matériaux pédagogiques qui fournissent le moyen d'étudier le français réel; c) souvent inventer des moyens d'adapter son enseignement à la langue de spécialité de ses étudiants.

Dans cette perspective, il est important d'attirer l'attention sur les observations suivantes.

L'attitude des professeurs de français, langue seconde, à l'égard de la variation linguistique est ambiguë. Leur formation en linguistique est suffisante pour qu'ils sachent que la variation est normale et universelle, mais l'état des travaux en sociolinguistique ne leur permet pas de trouver facilement réponse aux problèmes qui se posent au jour le jour, du moins pas aussi bien qu'en langue écrite standard où on dispose de grammaires, de dictionnaires, d'ouvrages savants en quantité. Les professeurs improvisent le plus souvent les commentaires qu'ils font sur la variation linguistique. Par formation également, les professeurs de langue sont en général plus normatifs, plus conscients et préoccupés de "la" norme que la moyenne des usagers; c'est presque l'essentiel de leur fonction sociale. Ce qui fait qu'ils recourent facilement à des arguments évaluatifs subjectifs du type "c'est bien, c'est mal, c'est acceptable", d'autant plus facilement qu'ils sont dans une sorte de vide face à nos connaissances en sociolinguistique. Par déformation professionnelle, ils en viennent aussi à parler eux-même en français fondamental, par glissement de la langue de la classe vers la langue de la vie. En ce qui concerne

plus spécifiquement le "français québécois", le malaise est plus grand encore. Pour les professeurs québécois, c'est tout le problème de l'acceptation, du refus, de la reconnaissance conditionnelle de cet aspect de nous-mêmes. Pour les professeurs d'origine non québécoise, et ils forment au moins 40% des effectifs[19], la question se pose quant à leur connaissance des particularités de l'usage québécois et de leur attitude à cet égard: enthousiasme d'intégration, refus, mépris. Pour les uns et les autres, il est toujours difficile, pour ne pas dire impossible, de distinguer ce qui est proprement québécois de ce qu'on pourrait observer ailleurs, toujours pour la même raison. Dans l'exercice de leur profession, la variation linguistique est pour tous les professeurs un embarras permanent. On finit par envier ceux qui enseignent le français en pays étranger, là où il n'y a pas de francophones pour compromettre le français de la classe.

Les professeurs de langue seconde ne sont pas en général permanents, mais travaillent à contrat. Souvent, pour arriver à un niveau de vie décent, le même professeur accepte plusieurs emplois à temps partiel avec des employeurs distincts. La conséquence en est que le professeur ne peut pas accorder beaucoup de temps à la préparation du matériel d'appoint, qu'il est obligé, de contrat en contrat, de faire face à de nouveaux étudiants et qu'une part importante de son temps et de ses préoccupations est consacrée à la recherche de futurs contrats.

En somme, le professeur de langue seconde essaie du mieux qu'il le peut d'adapter son enseignement aux besoins des adultes.

---

19. Évaluation difficile à préciser. Lors de l'enquête, les administrateurs ont le plus souvent refusé de répondre à la question.

Mais ses efforts sont limités d'abord par le fait que sa première responsabilité est d'enseigner et non de faire de la recherche, surtout par son statut de contractuel qui enlève toute continuité à son activité. Le matériel d'appoint qu'il réunira sera donc ou passe-partout ou d'improvisation immédiate.

1.5.3. L'approche fonctionnelle

Une nouvelle conception de la pédagogie des langues étrangères aux adultes, qui prend comme point de départ la variation linguistique, se dessine actuellement. Pour l'instant, on n'a pas beaucoup dépassé l'analyse des insuffisances et échecs de l'enseignement structuro-global et la définition théorique d'une nouvelle méthodologie. Les expériences pédagogiques contrôlées sont peu nombreuses.

Pour l'exposé succinct de cette approche, nous nous inspirons d'un ouvrage publié par le Conseil de l'Europe sous le titre Un niveau-seuil, qui en est certainement la description la meilleure et la plus connue aujourd'hui[20].

Au départ de la réflexion, les auteurs posent une double constatation: d'une part, "les besoins en matière d'apprentissage des langues, notamment pour ce qui concerne les adultes, sont multiples et diversifiés; mais on manque d'une analyse de cette demande"; d'autre part, "les moyens d'apprentissage existants relèvent de quelques orientations méthodologiques désormais assez bien carac-

---

20. Daniel Coste et al., Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, 1976, VI - 663 - VI p.

térisées; mais l'adéquation entre ces instruments connus et une demande qui l'est moins n'a rien d'assuré"[21].

L'essentiel de la révolution fonctionnelle est le renversement complet de la perspective pédagogique: plutôt que de partir de "la matière à enseigner", en y subordonnant le sujet-apprenant et en n'y introduisant que le minimum de variantes, l'approche fonctionnelle part des besoins et des objectifs du sujet-apprenant en y subordonnant le contenu linguistique et en considérant [illegible] comme le principal agent de son propre apprentissage. Les conséquences en sont: la diversification des contenus pédagogiques en fonction des besoins langagiers des apprenants, la préséance de la capacité de communiquer sur la qualité "normative" de la performance linguistique, donc l'acceptation des erreurs et une stratégie de correction en cours d'apprentissage, le rejet de la progression linéaire habituelle des méthodes actuelles et du contrôle scolaire en fin d'étapes, par examens, qui l'accompagne.

La démarche fonctionnelle implique cinq étapes[22], dont certaines sont assujetties à des conditions. Ce sont:

a) l'analyse des besoins langagiers, à condition qu'il soit possible de les identifier et de les décrire;

b) la définition d'objectifs d'apprentissage à partir de l'examen des besoins, à condition qu'il soit possible de les décrire en termes opératoires, d'identifier leurs éventuelles composantes, d'indiquer

---

21. Daniel Coste et al., op. cit., p. 7.

22. Ibid., pp. 12-13.

les critères permettant de vérifier s'ils ont été atteints ou non;

c) l'évaluation des degrés d'interrelation des objectifs entre eux, notamment les rapports d'équivalence ou d'inclusion qu'ils peuvent entretenir;

d) l'établissement d'itinéraires d'apprentissage en fonction de la situation de départ des apprenants;

e) la mise à la disposition des apprenants de moyens d'apprentissage, soit par choix dans les ressources existantes par l'utilisation ad hoc d'éléments des méthodes actuelles, soit par création de matériel spécifique, surtout pour assumer la variation occupationnelle.

On voit donc que l'approche fonctionnelle n'est pas une solution de facilité, tout au contraire.

À la limite, elle entraîne l'éclatement du concept de méthode, au sens de matériel didactique imprimé pour enseignement à une clientèle prédéterminée. Elle réinstaure au coeur de l'apprentissage la relation fondamentale du sujet-apprenant et du professeur: le sujet est responsable de son apprentissage, le professeur est celui qui le suit et qui lui fournit les moyens d'apprentissage au fur et à mesure de ses besoins, d'où une catégorie de professeurs de grande expérience pour ce type d'enseignement. Elle suppose enfin des groupes définis en fonction de leurs objectifs, puisque c'est là le point de départ de la démarche pédagogique.

Dans les faits, l'application de l'approche fonctionnelle soulève toute une série de problèmes plus ou moins complexes. Nous en limitons l'énumération aux plus évidents. Tout d'abord, la complexité de la démarche préalable à la détermination du contenu d'un cours, qui englobe surtout l'analyse des besoins langagiers (comment y procéder) et la sélection des éléments linguistiques qui y correspondent. Ensuite, l'éparpillement sans fin des besoins réels de chaque groupe: alors qu'en théorie il faudrait partir des besoins de chaque groupe, en réalité on est contraint de généraliser et de cerner les groupes à un certain niveau d'abstraction des besoins, groupes susceptibles de se renouveler, par exemple, cours pour voyageurs touristes, pour infirmières, pour scientifiques, etc. L'idéal fonctionnel s'atténue en ce sens qu'on revient ainsi à un matériel fixe plus ou moins adapté aux besoins du groupe particulier devant lequel se trouve le professeur. Enfin, reste à savoir si l'approche fonctionnelle peut convenir à des débutants, si on peut ainsi enseigner la langue commune, dont l'essentiel n'est pas un choix, et surtout la morphologie, qui se présente à notre esprit comme une sorte de prérequis.

L'approche fonctionnelle est à la mode. Il faut craindre des tentatives de récupération, soit tout simplement en disant fonctionnel un enseignement qui ne l'est pas, soit plus astucieusement en replâtrant la procédure pédagogique de l'enseignement par situations en enseignement fonctionnel.

Au terme de cette analyse, force nous est de tirer une conclusion pessimiste. Alors que la variation linguistique est le problème premier et essentiel de l'apprentissage d'une langue étrangère par un adulte, aucune solution pédagogique valable n'y est

apportée. Il vaudrait mieux lui exposer les limites de l'enseignement: il est assez grand pour comprendre et il serait moins déçu.

2. L'enseignement de la culture

Il faut se remettre à l'esprit, au départ, que le concept de culture englobe tous les aspects de la vie d'un groupe humain organisé: l'activité politique, l'activité économique, l'activité religieuse, l'activité artistique et certains produits de ces activités pour leur influence sur la société, entre autres des produits culturels (chansons, émissions de radio ou de télévision, films, livres) et des produits économiques, comme le vêtement, la nourriture, l'automobile ou l'avion. La culture se vit dans le présent (l'actualité), en même temps qu'elle a ses racines dans le passé (l'histoire) et qu'elle se projette dans l'avenir (les projets collectifs). En regard de cette définition, il devient immédiatement évident que l'enseignement d'une langue étrangère ne peut être l'occasion ou le moyen d'enseigner la culture, pas même d'y initier l'étudiant étranger: le contenu culturel de l'enseignement sera toujours superficiel par rapport à la complexité objective de la culture. De plus, à cause du milieu où il se déroule, l'enseignement a tendance à privilégier l'actualité au détriment de l'histoire, la politique au détriment de l'économie, les produits culturels à la mode au détriment des autres. Au départ donc, indépendamment de toute autre considération, il convient d'être sceptique à l'égard du contenu culturel de l'enseignement d'une langue seconde.

2.1. Le contenu culturel des méthodes

Les méthodes d'origine française les plus en usage (De vive voix, Leçons de transition) présentent, il va de soi, un contenu culturel français.

La méthode Le français international est d'origine "canadienne". En réalité, le contenu culturel y est très mince. Dans les premiers livres, il ne va pas au-delà de l'illustration. Dans le livre pour élèves avancés[23], le contenu culturel québécois est un peu plus marqué, quoique cela tienne à peu de chose: la signalisation routière, les voyages de Cartier, les raquettes, un texte sur Montréal, sur la vie de la langue française au Québec, sur les films de Pierre Perreault, enfin des extraits d'auteurs québécois, comme Clémence Desrochers, Gilles Marcotte, Jacques Ferron, Raymond Lévesque, Félix Leclerc. L'initiation à la culture québécoise n'est certainement pas l'objectif, même secondaire, de cette méthode. Là mieux qu'ailleurs apparaît nettement qu'une méthode de langue est une méthode de langue, dans sa norme la plus neutre, la plus standard, et rien de plus.

Sous le titre Parlons du Canada[24], les écoles Berlitz fournissent à leurs élèves beaucoup de renseignements sur... le Québec, à l'occasion des textes d'amorce des leçons. Exemples de thèmes: la Baie James, le métro, le hockey, l'Expo '67, l'agricul-

---

23. Guy Rondeau et al., Le français international, Livre 6, deuxième version préparée par Judith Mc A'Nulty et Pierre Calvé, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1979, VI - 267 p.

24. Berlitz, op. cit.

ture, l'artisanat, une soirée de chansons, une soirée de famille, les mines de fer, réveillon et surcrerie, le Saguenay-Lac-Saint-Jean, le Vieux Québec, une session parlementaire, le Québec et la France, le Carnaval de Québec, etc. L'ouvrage peut éveiller l'intérêt, il donne l'occasion de parler et de discuter du Québec, même si tout ceci demeure anecdotique.

Comme on le constate, les méthodes n'ont pas, sinon peu, de contenu culturel québécois. Ce sont, essentiellement et bien normalement, des méthodes de langue, rien d'autre.

2.2. L'apport des professeurs

Durant la session de cours elle-même, le professeur peut avoir l'occasion d'aborder certains éléments de la culture québécoise. Dans certains cas, l'horaire prévoit des heures dites d'activités socioculturelles. Dans d'autres cas, les éléments culturels sont introduits comme moments de détente entre deux périodes d'apprentissage linguistique. Quoi qu'il en soit, le contenu culturel du cours est laissé à la discrétion du professeur, qui s'inspire de l'actualité. Il n'est jamais systématique et toujours improvisé.

Les éléments les plus fréquemment et constamment utilisés sont:

- la chanson: soit des classiques comme Vigneault, Leclerc, Charlebois, Ferland, Beau Dommage, soit les chansonniers à la mode de l'heure ou à l'affiche, Fabienne Thibault, Claude Dubois;

- le cinéma: soit les films qui passent dans les cinémas, soit projection en classe des films de l'Office national du film ou de l'Office du film du Québec;

- la télévision, surtout des exemples sur vidéo de téléromans populaires comme La p'tite semaine;

- le théâtre, soit les pièces à l'affiche, soit des extraits de textes, surtout de Tremblay;

- la poésie, par exemple du Nelligan ou le Speak White de Michèle Lalonde;

- la cuisine: discussions sur les mérites comparés des diverses cuisines ou échange de recettes, dont l'éternelle tourtière ou le ragoût de pattes, comme exemples de cuisine québécoise;

- des coupures de journaux, surtout du journal le Devoir comme exercices de lecture et occasions de discussion de l'actualité;

- des sorties en ville ou des excursions, par exemple un repas dans un restaurant de cuisine québécoise ou française, une visite à Québec, une partie de sucre, une épluchette de blé d'Inde à la campagne, etc.

En général, on évite de parler politique en classe. Il arrive qu'on le fasse durant les sorties, surtout au restaurant.

En somme, les professeurs introduisent dans leur enseignement des éléments culturels empruntés surtout à la culture sa-

vante où la langue joue un rôle primordial, ne perdant pas ainsi de vue leur fonction de professeurs de langue, ou des éléments de folklore.

Il est opportun ici de comprendre la situation du professeur, avant d'affirmer qu'il favorise peu l'intégration de ses élèves à la culture québécoise, dont nous parlerons plus loin. La préoccupation première du professeur est de faire parler ses élèves, seul moyen de leur faire apprendre la langue parlée. Ce faisant, il doit maintenir et soutenir leur motivation à l'égard de cet apprentissage et éveiller constamment leur attention. Il évite donc d'introduire dans son enseignement des sujets litigieux, susceptibles de compromettre le climat de la classe et la relation pédagogique. D'autant plus qu'étant contractuel, sa réputation et ses futurs contrats sont en jeu. En somme, le professeur en classe se sent isolé, seul de sa culture, et incapable de porter seul le poids des frictions de ses élèves avec le Québec.

2.3. L'intégration culturelle

On parle beaucoup, surtout ces dernières années, de l'intégration culturelle des anglophones et des allophones à la société québécoise, par opposition à l'assimilation, qui n'est pas jugée un objectif souhaitable ou adéquat. L'intégration, dans l'esprit de beaucoup, est le moyen de concilier l'intérêt pour le Québec et la sauvegarde d'une certaine identité culturelle. La connaissance du français, donc son enseignement, joue un rôle dans ce processus, que nous voudrions évaluer, après avoir tenté de circonscrire le concept global d'intégration culturelle.

Le terme "intégration" implique à la fois un processus et un état en résultant. Le processus est constitué par la démarche psychologique qu'effectue le sujet vers la communauté québécoise et par les moyens qu'il prends ou que l'on met à sa disposition pour la faciliter ou l'exécuter. L'état qui en résulte est une certaine manière de se sentir membre de la communauté et une certaine aptitude à y vivre.

Face à un phénomène aussi global, nous croyons nécessaire et utile de distinguer des degrés d'intégration, de la minimale à la plus complète. Nous en proposons trois. Au premier degré, la personne est capable de communiquer en français, elle connaît les principales institutions québécoises, dont elle sait comment utiliser les services et les ressources; elle peut gagner sa vie en français et vaquer aux diverses occupations de la vie en société. Elle est autonome et indépendante d'un sous-groupe culturel de soutien ou de refuge. C'est l'intégration de fonctionnement. Au deuxième degré, la personne ajoute à ce qui précède l'intention de jouer un rôle dans la société québécoise, dans une sphère quelconque: la politique, le syndicalisme, les divers mouvements sociaux ou associations de toute nature. De ce fait, elle est active dans la société à la manière et avec les mêmes possibilités qu'un Québécois d'origine et peut y exercer une influence à la mesure de son action. Nous dirions qu'il s'agit alors d'intégration de participation. Au troisième degré, la personne conçoit son avenir et celui de ses enfants comme membre de la société québécoise, pour le meilleur et pour le pire: c'est l'intégration d'aspiration, celle où l'on se sent et on se sait lié aux projets d'avenir du groupe, d'où souvent une implication réelle dans les débats de l'heure, non pour s'y opposer lorsqu'ils menacent un isolement,

antérieur à l'intégration de fonctionnement, mais pour y faire valoir ses points de vue et sa propre conception de l'avenir comme membre à part entière de la société.

La connaissance du français est la condition de départ du processus d'intégration de fonctionnement. Son influence ne va pas au-delà en ce sens que rien ne garantit que celui qui connaît le français évoluera vers l'intégration de participation, encore moins d'aspiration. On peut fort bien en demeurer au stade premier. Les mêmes observations valent pour quiconque séjourne longuement dans un pays étranger: la connaissance de la langue permet de mieux fonctionner, rien de plus.

En conclusion de ce chapitre, nous aimerions revenir à la relation langue-culture, surtout dans la perspective de l'enseignement d'une langue seconde.

Nous ne croyons pas que l'enseignement de la langue soit le meilleur moyen d'initier des étrangers à une culture. Puisque cet enseignement a la langue comme objet, par définition, l'enseignement de la culture y sera toujours secondaire, folklorique et superficiel, en regard du concept global de culture. De plus, si, à l'occasion de l'enseignement de la langue, on augmente la place qu'y tient l'enseignement de la culture, il y a risque que cela soit ressenti par les élèves comme de la propagande, du militantisme culturel ou politique. Il vaudrait mieux organiser un enseignement spécifique de la culture comme culture étrangère, avec une méthodologie adéquate, un personnel spécialisé, des manuels et un horaire particulier.

Dans l'enseignement de la langue proprement dite à des adultes, le problème le plus important à examiner et à régler est celui de l'introduction des variations linguistiques. Au sujet de la variation occupationnelle, tout le monde conçoit qu'il faut adapter l'enseignement aux besoins professionnels des adultes, mais personne ne sait comment le faire; tout est aujourd'hui improvisation dans le plus grand nombre de classes. Au sujet de la variation sociolinguistique, on constate que les méthodes y font allusion sous le couvert des niveaux de langue, mais timidement, puisque l'enseignement a comme objectif le français fondamental standard. Quant à la variation géographique, surtout l'enseignement du français dit québécois, ou de certains de ses éléments, les avis là-dessus sont très partagés et tout est objet de discussion: l'opportunité de cet enseignement, son contenu, sa relation avec le français fondamental standard et le français "français". Pourtant, les adultes sont en contact avec des Québécois, avec qui on cherche à les faire communiquer. Le seul essai sérieux et original est celui de En québécois du ministère de l'Immigration mais on le dirait en veilleuse ou à l'abandon et c'est dommage.

Si l'enseignement de la langue, du français aux anglophones et allophones, n'est pas la voie royale de leur intégration à la société québécoise, il faudrait au moins qu'il n'y nuise pas, en encourageant le mépris à l'égard du français d'ici, qu'il soit populaire ou soutenu.

CONCLUSION

De cette étude se dégagent quelques grands thèmes de réflexion.

L'inventaire des formes administratives de l'enseignement du français, langue seconde, aux adultes, met en relief d'une manière saisissante la concurrence entre les institutions qui s'occupent de cet enseignement. Elle se manifeste d'au moins trois façons:

a) Elle met en cause deux ministères; celui de l'Immigration et de l'Éducation. Ce dernier partage la responsabilité entre deux directions et un service, la Direction générale de l'éducation aux adultes, la Direction générale de l'enseignement collégial et le Service général de l'enseignement privé. Les relations entre ces organismes ne sont pas suivies; elles sont meilleures sur le plan administratif que pédagogique, où la concertation ne se fait que très peu, chacun menant sa barque à sa manière.

b) Elle touche trois niveaux d'enseignement, l'enseignement secondaire, collégial et universitaire, donc trois catégories de normes administratives et surtout deux grandes conventions collectives de travail (enseignants des niveaux secondaire et collégial) et chaque convention de chaque université. Les conséquences s'en répercutent sur les frais de scolarité et la rétribution des professeurs. Pour un cours de même nature, au même niveau, souvent avec la même méthode, l'adulte a le choix, s'il a eu la curiosité de s'informer, entre la gratuité au niveau collégial et des frais de scolarité qui varient entre 30 $ (à la C.E.C.M. pour un cours de 90

heures) et 150 $ (à l'Université de Montréal pour un cours de 75 heures). Le même élève pourra payer 30 $ à la première session et 100 $ à la deuxième, si la commission scolaire n'est pas subventionnée à la deuxième session. Pour donner le même cours, le même professeur touchera une rétribution allant du simple au double selon qu'il enseigne dans une commission scolaire ou dans une université. Du point de vue des élèves et des professeurs, la concurrence entre les niveaux est un fouillis de dispositions où règnent l'arbitraire et l'injustice.

c) Elle oppose les institutions francophones et anglophones, opposition dont il faudrait éclaircir la signification profonde.

Pourtant, la clientèle est la même pour tous, sauf peut-être avec les immigrants récents dont s'occupent les COFI.

N'apparaît-il donc pas nécessaire de s'interroger en profondeur sur l'organisation administrative actuelle de l'enseignement des langues secondes aux adultes? Une des hypothèses d'organisation qui se dégage pourrait être la mise sur pied d'une seule et même direction au sein du ministère de l'Éducation, indépendante de l'enseignement élémentaire et secondaire ou de l'enseignement collégial, donc entièrement responsable de cet enseignement sous tous ses aspects. Cette direction utiliserait les ressources du milieu pour l'exécution de ses programmes, par ententes avec les commissions scolaires, les cégeps et les universités, selon les variations des régions et des types de sessions de cours.

L'enseignement des langues secondes aux adultes et, de ce fait, l'enseignement du français, langue seconde, est le parent

pauvre de la recherche pédagogique et linguistique. C'est ni plus ni moins qu'un sous-produit de l'enseignement aux adolescents.

Pourtant, cette clientèle présente des caractéristiques et a des besoins bien spécifiques. L'adulte n'a pas le temps de suivre le lent cheminement linéaire des méthodes structuro-globales d'aujourd'hui. Il a besoin de communiquer le plus rapidement possible, dans une langue réelle qui tienne compte des diverses formes de la variation linguistique, ce qui remet en cause l'aspect normatif de l'enseignement, son approche qualitative et culturelle. D'où deux grands axes de recherche, à la fois linguistiques et méthodologiques: la manière d'introduire la variation linguistique dans l'enseignement de la langue, la relation entre enseignement de la langue et enseignement de la culture.

Dans l'avenir immédiat, les adultes qui suivront des cours de français seront de moins en moins de vrais débutants, sauf les immigrants récents. Poussés par des obligations professionnelles très précises, ils désireront des cours sur mesure. Les professeurs d'abord, les administrateurs ensuite, devront trouver les moyens de satisfaire les besoins de la clientèle et de s'adapter à un enseignement dont une partie du contenu variera. En somme, il s'impose au Québec de définir une politique globale de l'enseignement des langues secondes aux adultes.

En ce qui concerne la mise au point d'un matériel pédagogique nouveau, dont le coût est trop élevé pour la taille de la clientèle québécoise potentielle, ne serait-il pas opportun d'examiner la possibilité d'une coopération et d'un partage des frais avec les organismes pédagogiques des autres pays francophones?

Dans les milieux universitaires, beaucoup le souhaitent déjà, mais personne ne sait comment y arriver. L'enseignement du français, langue seconde, aux adultes, mieux que tout autre, peut se concevoir au niveau de la francophonie, comme le Conseil de l'Europe l'envisage dans la perspective de l'Europe entière.

ANNEXE A

NOTE SUR LES PROFESSEURS

Les professeurs de français, langue seconde, aux adultes, constituent un groupe qui présente certaines caractéristiques sur lesquelles il est bon d'attirer l'attention.

Du point de vue de leur statut, ces professeurs se répartissent en deux catégories: d'un côté, ceux pour qui l'enseignement aux adultes est un supplément de tâche ou un complément à une tâche de professeur à plein temps à un niveau ou l'autre du système; de l'autre, ceux pour qui c'est l'unique activité professionnelle. Cette différence de statut entraîne des différences appréciables dans les préoccupations ou les attitudes des professeurs et introduit une distorsion dans la manière dont les administrateurs envisagent ce personnel.

Les professeurs à plein temps sont portés à considérer l'enseignement aux adultes comme un ajout à leur tâche principale. Ils ont peu de temps à y consacrer et réduisent au minimum l'effort de recherche et de préparation de cours qu'exigerait l'adaptation des méthodes aux besoins des groupes d'adultes. Comme ce sont le plus souvent des professeurs de langue seconde, ils ont tendance à transférer leur enseignement aux adolescents directement aux adultes. Dans ces conditions, l'enseignement aux adultes est un sous-produit de l'enseignement régulier, comme il arrive généralement pour toutes les autres matières. On retrouve ici un trait caractéristique de l'enseignement aux adultes.

Ceux qui se consacrent exclusivement à l'enseignement du français, langue seconde, aux adultes, ont cet enseignement comme unique source de revenu, ce qui entraîne une cascade de conséquences.

Tous vont de contrat en contrat, session après session, sans jamais être permanents. Une part importante de leur temps et de leurs préoccupations est consacrée à la recherche du ou des contrats suivants.

En général, pour arriver à un revenu décent, ces professeurs cumulent plusieurs contrats et doivent enseigner à plusieurs groupes d'adultes durant la même période, les groupes étant différents les uns des autres à tous points de vue, notamment du point de vue de l'orientation professionnelle. On imagine aisément que l'adaptation de l'enseignement au facteur "activité professionnelle" se réduit au strict minimum.

Les professeurs à plein temps sont soumis aux critiques des administrateurs ou des élèves, puisque le renouvellement de leur engagement est en jeu, d'autant plus que les uns et les autres ont facilement tendance à rejeter leur insatisfaction ou leur échec sur le dos du professeur alors que, nous l'avons vu, ce sont les méthodes et la conception actuelle de l'enseignement qui sont en cause.

Enfin, sur le plan de la rémunération, les professeurs à plein temps sont pour ainsi dire frustrés de leurs années d'expérience dans le calcul de leur salaire et à cause de la concurrence du temps partiel. D'une part, il y a toujours quelqu'un qui acceptera

le salaire offert par l'employeur, de sorte que la marge de négociation du professeur d'expérience est mince. D'autre part, la manière dont s'enregistre l'expérience selon les normes du ministère de l'Éducation fait que celle des professeurs pigistes ne compte jamais en fait dans leur salaire, alors que les commissions scolaires ou les cégeps les engagent pour leur expérience. Il y a là quelque chose d'éminemment frustrant: on recherche un professeur pour son expérience, dont on ne tient pas compte, entièrement ou partiellement, dans son salaire.

La conséquence de ce qui précède est que les professeurs n'ont ni le temps ni les moyens de mener les recherches nécessaires à la transformation ou l'adaptation des méthodes aux besoins de chaque groupe d'adultes qu'ils rencontrent, dans la perspective de la variation linguistique que nous avons décrite précédemment.

À cause de la fluctuation constante des effectifs de l'enseignement aux adultes, les administrateurs estiment qu'il est impossible d'y engager des professeurs à plein temps. Dans chaque organisme, on constitue une petite structure administrative stable, avec postes permanents, pour l'organisation de l'enseignement aux adultes et, le moment venu d'engager des professeurs, on le fait selon les besoins du moment. Il se peut qu'on ne puisse faire autrement dans les régions à faible bassin de population étudiante adulte, mais ce ne serait certes pas le cas dans les grands centres si on mettait fin à la concurrence entre les organismes.

Pour certains, l'enseignement à temps partiel aux adultes est un choix. Ils en supportent donc les conséquences. Mais

il serait juste, pour eux comme pour les autres, de tenir compte, dans le calcul du traitement, de leur expérience réelle et de trouver le moyen de la comptabiliser session par session, à travers tous les contrats, puisque c'est ainsi que l'enseignement fonctionne aujourd'hui selon la volonté des administrations.

Autre trait caractéristique de ce groupe de professeurs: le plus grand nombre en sont des femmes. On note enfin que des francophones non québécois enseignent le français, langue seconde, au Québec. Il a été impossible d'en connaître le nombre ou la proportion, soit que ce renseignement ne soit pas retenu par les administrations, soit qu'on n'ait pas voulu nous transmettre l'information. Le plus souvent, il s'agit d'immigrants français, belges ou nord-africains, parfois égyptiens ou libanais, rarement haïtiens ou africains. On les trouve surtout dans les organismes à direction anglophone: on reconnaît ici l'esprit d'une époque où les commissions scolaires, les collèges ou les universités de langue anglaise allaient recruter leurs professeurs de français à l'étranger, plutôt que d'engager des Québécois. Que penser de ce fait? Pour notre part, nous y voyons avantage et danger. L'avantage, c'est de faire connaître aux étudiants la variété linguistique et culturelle de la francophonie. Le danger, c'est la méconnaissance du Québec et la transmission de préjugés à l'égard de la langue et de la culture québécoises. C'est davantage une question d'attitude à l'égard du Québec que d'origine géographique des professeurs. Nous croyons cependant que, dans chaque organisme, la majorité des professeurs de français, langue seconde, devrait être constituée de Québécois, seul moyen d'arriver à établir un point entre les deux composantes historiques de notre société.

ANNEXE B

Personnes rencontrées

Aubin-Roy, Jacques
Directeur de l'enseignement des langues
CN/Air Canada

Baril, Jean-Paul
Coordonnateur du Département des langues modernes
Cégep Vanier

Barraket, Richard
Responsable de l'enseignement des langues
Commission de la fonction publique du Canada

Bergeron, Jocelyne
Coordonnatrice du français, langue seconde
Service d'éducation des adultes
Commission des écoles catholiques de Montréal

Bienvenue, Serge
Coordonnateur du programme de français, langue seconde
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Bouchereau, Yves
Président
Centre linguistique Bouchereau inc.

Carrière, Jean-Noël
Formation linguistique
Centre de linguistique de l'entreprise

Castonguay, Gérald
Directeur
Écoles Berlitz

Charbonneau, Michèle
Chargée de cours
Cégep de Rosemont

Coutu, Jeannine
Responsable du dossier des langues secondes
Direction générale de l'éducation des adultes
Ministère de l'Éducation

Desautels, Gilles
Directeur du Service de francisation
Banque de Nouvelle-Écosse

Dessurault, Marcel
Directeur de secteur
Service de l'enseignement aux adultes
Commission des écoles catholiques de Montréal

Joubanne, Raynald
Adjoint administratif au directeur
Ministère de l'Immigration du Québec

Laberge, Lise
Coordonnatrice provinciale du français, langue seconde
Direction générale de l'éducation des adultes
Ministère de l'Éducation

Lachaîne, Jean-Léon
Directeur de secteur
Service de l'enseignement aux adultes
Commission des écoles catholiques de Montréal

Langlois, Jacques
Directeur des Services linguistiques
Canaton inc.

Leboeuf, Jacqueline
Responsable des programmes de français, langue seconde
Cégep de Saint-Laurent

Marois, Jacques
Spécialiste en sciences de l'éducation
Service général de l'enseignement privé
Ministère de l'Éducation

Ouellette, Jacques
Service des programmes
Direction générale de l'enseignement collégial
Ministère de l'Éducation

Penney, Léa
Coordonnatrice du français, langue seconde
Service d'éducation des adultes
Université Concordia

Perez, Joseph
Conseil pédagogique
Commission des écoles protestantes du Grand Montréal

Perez, Marcel
Professeur
Cégep Vanier

Roy, Adrien
Conseiller en langues
Cégep Bois-de-Boulogne

Shiaty, Laila
Directrice de la formation linguistique
Centre de linguistique de l'entreprise

Vigeant, Anne
Chargée de cours
Université de Montréal

ANNEXE C

ORGANISMES VISITÉS

1) Canaton inc.
2) Écoles Berlitz
3) Language Power Systems (LPS)
4) CN/Air Canada
5) Banque de Nouvelle-Écosse
6) Centre de linguistique de l'entreprise (CLE)
7) Cégep de Rosemont
8) Cégep de Saint-Laurent
9) Cégep Bois-de-Boulogne
10) Cégep Vanier
11) Commission de la fonction publique du Canada
12) Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (C.E.P.G.M.)
13) Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.)
14) Centre linguistique Bauchereau (C.L.B.)
15) Université de Montréal
16) Université Concordia
17) Ministère de l'Immigration du Québec
18) Ministère de l'Éducation:
    Direction générale de l'enseignement collégial
    Direction générale de l'enseignement des adultes
    Service général de l'enseignement privé

ANNEXE D

MEMBRES du CLE en 1979

Air Liquide Canada limitée

Allied Chemical Canada, limitée

Allstate du Canada, Compagnie d'Assurance

Aluminium du Canada, limitée

Asten-Hill inc.

Atlas Turner inc.

Aviation Electric Ltd.

Banque de Commerce Canadienne Impériale

Banque de Montréal

Banque Toronto-Dominion

Bell Canada

Bell & Howell (Québec) limitée

Bombardier inc.

BP Canada inc.

British Airways

CAE Electronics Ltd.

Canadair limitée

Canada Steamship Lines (1975) Limited

Canadian Refractories division (Dresser Industries Canada, Ltd.)

Canadian titanium Pigments Limited

Canadien Pacifique

Canlab Division de la Distribution McGraw limitée

Canron inc.

Celanese Canada inc.

Chubb & Son inc.

C.I.L. inc.

Clarke Transport Canada inc.

CN/Air Canada

Compagnie d'Assurance Canadienne Générale

Compagnie Internationale de pier du Canada

Compagnie Marconi Canada

Compagnie Pétrolière Impériale limitée

Compagnie Trust Royal

Crain limitée (R.L.)

CXA limitée

Cyanamid Canada inc.

Digital Equipment du Canada limitée

Dominion Foundries and Steel, Limited

Dominion Textile inc.

Domtar inc.

Dow Chemical of Canada, Limited

Du Pont Canada inc.

Firestone Canada inc.

Ford du Canada limitée

General Foods, limitée

General Motors du Canada limitée

Gestetner inc.

GTE Sylvania Canada limitée

Gulf Canada limitée

Hercules Canada limitée

Honeywell limitée

IBM Canada limitée

Imperial Tobacco limitée

Imprimerie Ronalds

International Harvester Canada

Iron Ore Company of Canada

Ivaco ltée

Johnson & Johnson limitée

Joseph Seagram & Fils, limitée

Kraft limitée

La Banque Royale du Canada

Laboratoires Merck Frosst

La Brasserie O'Keefe limitée

La Compagnie d'Assurance Union Commerciale du Canada

La Compagnie des Céréales Cargill limitée

La Compagnie Dominion Bridge, limitée

La Compagnie Générale Electrique du Canada limitée

La Compagnie Montréal Trust

La Compagnie Sherwin-William du Canada limitée

La Mutuelle du Canada, Cie d'Assurance sur la vie

La Prudentielle Compagnie d'Assurance limitée

La Société canadienne de Sel, limitée

La Société d'Ingénierie Montréal limitée

La Standard, Compagnie d'Assurance sur la vie

Les Compagnies Molson limitée

Les Distilleries Corby limitée

Les Industries ERCO limitée

Les Papiers Perkins limitée

Loram Québec (ltée)

Mack Canada inc.

Manchester Liners Limited

Menasco Canada limitée

Midland Ross du Canada limitée

Mines Noranda ltée

Northern Telecom Canada limitée

J. Pascal inc.

Pétrofina Canada limitée

Pratt & Whitney Aircraft du Canada limitée

Procter & Gamble inc.

Produits ménagers Coronet inc.

Ralston Purina inc.

RCA limitée

Recherches Bell-Northern

Reed Stenhouse limitée

Rolls-Royce (Canada) limitée

Sandvik Canada inc.

Sélection du Reader's Digest (Canada) limitée

Shell Canada limitée

Société Asbestos limitée

Société Canadienne de Métaux Reynolds, limitée

Sperry Rand Canada limitée

Steinberg inc.

Sun Life du Canada, Compagnie d'Assurance-vie

Sunoco inc.

Syntex limitée

Technologie Spar limitée

Téléglobe Canada

Texaco Canada inc.

The Steel Company of Canada Limited

Travelers du Canada

ia Rail Canada inc.

Wabasso limitée

Wabush Mines, Pickands Mather & Co., Managing Agent

Westinghouse Canada limitée

Xerox du Canada limitée

BIBLIOGRAPHIE

Bauche, Henri, Le langage populaire. Grammaire, syntaxe et dictionnaire du français tel qu'on le parle dans le peuple avec tous les termes d'argot usuel, Paris, Payot, nouvelle édition, 1946, 231 p.

Berlitz, Parlons du Canada!, Montréal, The Berlitz Schools of Languages of Canada, 1976, VII - 177 p.

Bibeau, Gilles (sous la direction de), Rapport de l'étude indépendante sur les programmes de formation linguistique de la fonction publique du Canada, s.l., Les programmes de formation linguistique de la fonction publique du Canada, s.d., 12 vol.

Boulanger, Jean-Claude, Les français régionaux: observations sur les recherches actuelles, Gouvernement du Québec, Office de la langue française, "Études, recherches et documentation", Québec, Éditeur officiel du Québec, 1980, 65 p.

Brunot, Ferdinand et Charles Bruneau, Précis de grammaire historique de la langue française, Paris, Masson & Cie, 5e éd., 1961, XXXVII - 642 p.

Cohen, Marcel, Histoire d'une langue: le français (des lointaines origines à nos jours), Paris, Éditions sociales, 3e éd., revue et mise à jour, 1967, 513 p.

Cohen, Marcel, Matériaux pour une sociologie du langage, Paris, François Maspero, "Petite collection Maspero", nos 83 et 84, 2 vol., 1971, 179 et 169 p.

Coste, Daniel et al., Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, 1976, VI - 663 - VI p.

Dubois, Jean et al., Dictionnaire de linguistique, Paris, Librairie Larousse, 1973, XL - 516 p.

Fabi, Diane et Robert Delisle, Rapport sur la situation de l'enseignement des langues secondes dans les services de l'éducation des adultes de la province de Québec, étude produite par le Service de l'éducation des adultes de la Commission des écoles catholiques de Montréal pour la Direction générale de l'éducation des adultes, Québec, décembre 1979, XVI - 176 - III p., 52 tableaux statistiques.

Gouvernement du Canada, Bureau des relations fédérales-provinciales, Répertoire des activités et des programmes fédéraux-provinciaux en vigueur en décembre 1978, juin 1979, VI - 262 p.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, L'éducation au Québec. Rapport des activités du ministère de l'Éducation, 1978-1979, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979, 265 p.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes:

FS 212, décembre 1975, doc. n° 38-8145 (copie du formateur)
FS 212, mars 1976, doc. n° 38-8146 (student's version)
Fs 232, février 1976, doc. n° 38-8149 (copie du formateur)
FS 232, avril 1976, doc. n° 38-8150 (student's version)
FS 242, février 1976, doc. n° 38-8151 (copie du formateur et de l'étudiant)
FS 252, décembre 1975, doc. n° 38-8153 (copie du formateur et de l'étudiant)

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Français langue seconde. Guide du gestionnaire et du formateur. Programme et évaluation, n° doc. 38-8154, mars 1981, 12 p.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Programme-cadre de l'enseignement du français langue seconde, Québec, juin 1974 (2e tirage: janvier 1981), doc. n° 38-2519, 177 p.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, Cahiers de l'enseignement collégial, 1978-1979, vol. 2: Description des cours, Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation, 1978, 534 p.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, Direction de la formation, En québécois. Programme complémentaire de français parlé au Québec. Manuel d'accompagnement, 1976, 45 p.

Labov, William, The Social Stratification of English in New York City, Washington (D.C.), Center for Applied Linguistics, "Urban Language Series", 1966, XII - 655 p.

Lefebvre, Henri, Le langage et la société, Paris, Gallimard, "Idées NRF", 1966, 377 p.

Moget, Marie-Thérèse et Pierre Neveu, De vive voix, livre du maître, Paris, Librairie Marcel Didier, 1972, 192 p.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, Direction générale de l'adaptation, Programme-cadre d'enseignement du français aux immigrants, vol. 1: Objectifs et contenu, 31 p.; vol. 2: Notes méthodologiques et bibliographie, 41 p., s.l., 1973.

Grevisse, Maurice, Le bon usage, Gembloux (Belgique), Éditions J. Duculot, 10e éd., 1975, VIII - 1322 p.

Labelle, Guy, "La langue des enfants de Montréal et de Paris", Langue française, n° 31, septembre 1976, pp. 55-73.

Roland, Paul, Skidiz. Lexique du français familier à l'usage des étrangers qui veulent comprendre "ce qu'ils disent", Paris, Hachette, coll. "Outils", 1977, 87 p.

Rondeau, Guy et al., Le français international, Livre 6, deuxième version préparée par Judith Mc A'Nulty et Pierre Calvé, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1979, VI - 267 p.

Sauriol, Micheline, "L'enseignement du français aux immigrants adultes", Québec français, n° 37, mars 1980, pp. 66-68.

Schacnter, Susan, The Consumer's Guide to French Language Courses in Quebec, s.l., The Council of Quebec Minorities and Participation Québec, 1979, 64 p.

Société du parler français au Canada (La), Glossaire du parler français au Canada, Québec, L'action sociale, 1930. Réimpression: Québec, Les Presses de l'université Laval, 1968, XIX - 709 p.

Wolfram, Walter A., Detroit Negro Speech, Washington (D.C.), Center for Applied Linguistics, 1969, 237 p.

DANS LA MÊME COLLECTION

NOTES ET DOCUMENTS

1 - La cohabitation linguistique en milieu scolaire au Québec - Étude exploratoire par Édith Bédard et Claude St-Germain

2 - Consultation régionale - Trois-Rivières - Dossier d'information - Préparé par la direction des études et recherches

3 - Les droits linguistiques du Québec et le projet fédéral de Charte canadienne des droits et libertés - Positions du Conseil de la langue française

4 - Qu'en est-il des inscriptions à l'école anglaise publique? - Analyse d'un mémoire de la commission des écoles protestantes du Grand Montréal par Michel Paillé

5 - Contribution à l'étude de la qualité de la langue des textes utilisés à l'école primaire - Recherche de Sylvie Moisan - Direction de Claude Rochette - Collaboration de Édith Bédard et Michel Amyot

6 - La situation linguistique dans les commissions scolaires du Québec de 1976-77 à 1979-80 - Par Claude St-Germain

7 - Réflexions et commentaires - Les articles à portée linguistique des projets de règlements concernant les régimes pédagogiques - Éducation préscolaire, primaire, secondaire - Par Édith Bédard

8 - Effets démolinguistiques de l'article 23 du projet fédéral de Charte des droits et libertés - Rapport du groupe de travail interministériel

9 - Les publications et les communications scientifiques - La langue utilisée par les chercheurs des Centres de recherches des universités francophones du Québec - Par Arnold Drapeau

10 - Réflexions sur l'opportunité de prévoir dans un document constitutionnel la protection des droits de la personne et des droits linguistiques - Par Henri Laberge

* 11 - Présence publique du Conseil de la langue française en 1980 - Par le service des communications

12 - Consultation dans la région de Trois-Rivières les 3, 4 et 5 décembre 1980 - Rapport - Secrétariat du Conseil

13 - Conférences sur la situation de la langue française au Québec - Textes présentés lors de rencontres nationales et internationales

* 14 - Les Québécois et les migrations interprovinciales - Par Louis Duchesne

* 15 - La qualité de la langue dans les domaines de l'enseignement, de l'administration, des médias et de la publicité - Inventaire des préoccupations - Par Arianne Archambault et Myriam Magnan

* 16 - Les communautés culturelles et la fonction publique québécoise - Etude réalisée par un comité interministériel

17 - Réflexions sur l'implantation en France du système LEXIS (Etats-Unis) Par Me Stanislas Zalinski

18 - Consultation régionale - Cantons de l'Est - Dossier d'information

19 - Le statut de la langue française dans la région de l'Estrie - Résultat de sondages auprès de la population - Daniel Monnier et Gilles Sénéchal

20 - La francisation des entreprises - Compte rendu de la rencontre des 11, 12 et 13 février 1981 organisée par le Conseil de la langue française - Secrétariat du Conseil

21 - Consultation dans la région de Sherbrooke les 20, 21 et 22 mai 1981 - Rapport

22 - Nathalie Petrowski - Prix Jules-Fournier 1981

* A paraître bientôt

Gouvernement du Québec
Conseil de la langue française